



ANAIS

**4ª JORNADA CIENTÍFICA DO INSTITUTO
EDUCACIONAL SEM FRONTEIRAS- IESF**

INTERCÂMBIO DE SABERES: INOVAÇÃO E CONHECIMENTO.

4ª Edição

Pontes e Lacerda - MT
- 2021-

Diagramação: R. Robert

Arte/Capa: Luanh Galvão Menacho

COPYRIGHT ©/2017- , Andressa Brandão

Rosa, Rozecrei (Org.)

4ª JORNADA CIENTÍFICA DO INSTITUTO EDUCACIONAL SEM
FRONTEIRAS- IESF— p.337. e Brandão, Andressa (Org.)

ISBN 978-65-89910-12-1



ISBN: 9 786589 910121 >

1. Jornada Científica. 2.Ciência 3. Cultura 4.Educação 5.Produção
- 6.Divulgação 7.Conhecimento. 2021.

A fim de cumprir com a periodicidade deste Anais, corresponde ao Ano IV/2021.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem autorização prévia, por escrito, dos autores. Obra protegida pela Lei n 5610/98, Direitos Autorais.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Rozecrei Rosa
Andressa Joana Rosa Brandão
Luanh Galvão Menacho
kayan Rosa Brandão

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adilson de Almeida Rodrigues	Benvinda Gonçalves Zottele
Clara Roseane da Silva Azevedo	Sirleide Tavares
Mont'Alverne	Elizangela Aparecida Lima Menezes
Luciana Govoni Capuano	Ana Maria da Silva Reis
Marina Barreto da Cunha	Marlene Julia de Oliveira Scarpat
Maria Aparecida de Lanas	Rosemeire Lucas Barretos
Ana Maria da Silva Reis	Rousimeire da Silva Freitas
Cícera Barbosa	Marcos Túlio Pariz
Cleonice dos Santos Lopes Assunção	Edival Dan
Ângela Aparecida de Almeida	Luiz Fabio da Silva Dourado
Emanoele Lopes da Silva	Evaldo Rocha
Ilce Terezinha Pegorini	Jair Pereira da Cruz
Leila Carvalho Vieira de Medeiros	Valdemar Paiva Sampaio
Luciene da Penha Altoé	Valério Mendes Da Silva
Elizangela Aparecida Lima Menezes	Paulo Sergio de Mora
Geise Cristina da Silva	Válter Joaquim dos Santos
Iraci Nogueira da Rocha Campos	
Silvana Alves Trindade Oliveira	
Adriana Teixeira Vaz	
Iloene Pereira Passos Barberi	
Marlene Julia de Oliveira Scarpat	

APRESENTAÇÃO

O Instituto Educacional Sem Fronteiras – IESF, realiza a 4ª JORNADA CIENTÍFICA, com o tema: **INTERCÂMBIO DE SABERES: INOVAÇÃO E CONHECIMENTO**. Estando consciente da crescente importância do professor pesquisador na sociedade contemporânea, e das transformações pelas quais seu processo de formação está passando, na busca continuamente pela necessidade de atualização constante destes profissionais e neste sentido, oportuniza aos educadores, pesquisadores em geral, graduandos, mestres e doutores identificando talentos, estimulando a produção do conteúdo acadêmico e despertando a vocação para os campos das ciências no domínio da excelência, inter-relacionando ensino e pesquisa.

Este evento se constitui, então, como espaço para a participação de profissionais bem qualificados e que atuam com responsabilidade ética, comprometidos com os desafios educacionais atuais. Dessa forma, a criação dessa jornada veio contribuir para preencher uma lacuna que existia na divulgação dos profissionais da educação e pesquisadores na região.

Cumprimentamos todos aqueles que com incansável dedicação contribuíram para que se concretizasse a 4ª JORNADA CIENTÍFICA do Instituto Educacional Sem Fronteiras – IESF, que sabem manusear a verdadeira chave do saber na busca incessante da evolução do conhecimento. Ao acompanhar a produção de nossos alunos e professores é um privilégio em se ver a crescente aceleração do ser humano indagando de si mesmo o porquê da sustentabilidade e das mutações que ocorrem no caminho das discussões e resultam na ação em observar, experimentar e pesquisar.

Seja este mais um desafio, colocado estrategicamente na fronteira do conhecimento. Parabéns a todos pela demonstração viva que cresce e se consolida no campo do saber, ao Instituto Educacional Sem Fronteiras – IESF, nossas considerações.

A Equipe Científica

EDITORIAL

O ***Instituto Educacional Sem Fronteiras*** tem como meta contribuir para a melhoria da formação profissional nos mais diferentes segmentos e setores auxiliando no desenvolvimento do trabalho com eficiência e eficácia.

A Jornada Científica é um evento realizado periodicamente, entendemos que a publicação dos anais amplia a divulgação dos trabalhos realizados, incentiva novos pesquisadores, fortalece a continuação das atividades de pesquisa de iniciação científica e aumenta a interação entre a comunidade interna e externa, funcionando como um motivador na produção do conhecimento.

O Instituto foi concebido a partir da compreensão de que o conhecimento deve estar ao alcance de todos a qualquer momento, visto que a evolução na sociedade não para nunca, sempre aumentando a necessidade das pessoas se profissionalizarem cada vez mais independente da área ou setor que atue.

Partindo deste princípio, o Instituto conta com uma equipe de profissionais qualificados e compromissados pronto para atender a demanda educacional atual.

Missão:

O conhecimento ao alcance de todos com ênfase nas relações humanas.

Visão:

Sermos reconhecidos pela excelência dos serviços prestados se tornando referência na oferta de cursos de formação nas diferentes áreas.

Valores:

Valorização do ser humano;	Formação continuada e permanente;
Autoestima no trabalho	Inovação;
Simplicidade	Ética;

Com o desenvolvimento de nossas atividades e os serviços prestados esperamos contribuir para a melhoria da educação, com a formação específica necessária para atender o mercado de trabalho atual, emergente e globalizado no qual estamos inseridos.

Agradecemos a todos os participantes.

SUMÁRIO

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: UM OLHAR PARA A MOTIVAÇÃO SOB A ÓTICA DA ANDRAGOGIA E DOS TEMAS GERADORES COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	10
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	37
O JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: mais um instrumento em sala de aula	52
A EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NO SÉCULO XX	62
UMA ANÁLISE DA GESTÃO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO	72
A TECNOLOGIA A FAVOR DA EDUCAÇÃO NA ATUALIZAÇÃO DOS MECANISMOS DE ENSINO À DISTÂNCIA.....	88
EDUCAÇÃO DO CAMPO: MODELO E DESENVOLVIMENTO PARA UM ENSINO SUSTENTÁVEL.....	90
AS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PROPÍCIOS À CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	109
POLÍTICAS EDUCATIVAS E QUALIDADE DO ENSINO	126
APLICABILIDADE EFICIENTE DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS REDES PÚBLICAS PARA ELEVAR A CARREIRA DOS ALUNOS NO FUTURO	136
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA	142
A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: NOVAS FORMAS DE ENSINAR COMO SUJEITO SOCIAL	150
O USO DO LÚDICO COMO PRÁTICA DIDÁTICA PEDAGOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM	159
LUDICIDADE NO AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELECTUAL.....	174
A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JAURU – MT	188
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA PRÁTICA PARA A CIDADANIA	195
NEUROAPRENDIZAGEM: NOVOS OLHARES À PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	207
A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JAURU - MT	217

INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: AJUSTE PROCESSUAL	227
IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	234
A FORMAÇÃO DOCENTE PELA PESQUISA	243
A GESTÃO PARTICIPATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA MELHORAR A QUALIDADE EDUCATIVA	260
CONHECIMENTO E AS ESTRUTURAS COGNITIVAS VINCULADAS AO ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO	269
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DOS AVANÇOS NO PROCESSO AVALIATIVO	280
A LEITURA COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO NA AREA CIENCIAS DA NATUREZA ..	292
ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS E A ESCOLA.....	299
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO COMO INSTRUMENTO DE RELEVÂNCIA PARA A GESTÃO PÚBLICA	308
CONHECIMENTO E AÇÃO: INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS PARA ADQUIRIR HABILIDADES QUE PERMITAM CUIDAR DO AMBIENTE DE FORMA SISTEMÁTICA E EFICAZ	
325	
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA MODALIDADE EAD	336

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: UM OLHAR PARA A MOTIVAÇÃO SOB A ÓTICA DA ANDRAGOGIA E DOS TEMAS GERADORES COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Adilson de Almeida Rodrigues¹

Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne²

RESUMO

Este artigo baseia-se na principal estratégia de intervenção utilizada pelos professores no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa-LI na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna – BA, Brasil: a motivação sob a ótica dos princípios andragógicos de Malcolm Knowles, e dos temas geradores de Paulo Freire. Propõe-se aqui, em primeiro lugar, uma apresentação e reflexão acerca do crítico panorama atual do ensino de LI no Brasil e, em segundo lugar, uma apresentação da estratégia de intervenção motivacional supramencionada, integrante do plano de ação/intervenção executado pelos professores, na tentativa de intervir no hiato entre as propostas curriculares e a prática, dando mais sentido ao ensino e a aprendizagem deste componente curricular, e minimizando os problemas da distorção idade-série, desmotivação, evasão, baixa autoestima, baixo nível de aprendizagem, dentre outros que são recorrentes nessa modalidade da Educação Básica. Através da estrutura metodológica qualitativa, a pesquisa realizada na Escola *locus* mostrou

¹Professor da rede particular e estadual de ensino desde 1989/1992. Graduado em Letras com Língua Inglesa pela FESPI/UESC-BA (1992). Especialista no ensino de Língua Inglesa pelas FJ – RJ (2007). TOEFL 513 no Extensive English Program – University of California – Riverside – UCR - USA (1998). E-mail: ar.personal67@gmail.com

²Orientadora do artigo: Doutora em Ciência da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2011). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2006). Especialista em Educação na Perspectiva do Ensino Estruturado para Autistas (2015). Especialista em Administração Escolar – UCAM (2005). Especialista em Ensino Superior pela Universidade da Amazônia – UNAMA (2001). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia – UNAMA (1989). Pedagoga da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará – SEDUC (1993). Pedagoga da Coordenação da Educação Especial – COEES (2012). E-mail: clarazevedo@globo.com

que as estratégias de intervenção, apesar de alguns entraves encontrados, afetam positivamente o ensino e a aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola.

Palavras-chave: Estratégias de intervenção pedagógica, ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, EJA, motivação, andragogia, temas geradores

ABSTRACT

This paper is based on the main intervention strategy used by the EFL teachers in the Youth and Adult Education - YAE, High School at 'Colégio Estadual de Itabuna', in Bahia, Brazil: motivation from the perspective of Malcolm Knowles' andragogical principles, and Paulo Freire's generating themes. Firstly, a presentation and reflection on the current critical panorama of EFL teaching in Brazil is proposed and, secondly, a presentation of the aforementioned motivational intervention strategy, which is part of the action / intervention plan implemented by the teachers, trying to intervene in the gap between curriculum proposals and practice, giving more meaning to the teaching and learning of this curriculum component, and minimizing the problems of age-grade distortion, demotivation, dropout, low self-esteem, low level of learning, among others which are recurrent in this type of Basic Education. Through a qualitative methodological structure, the research carried out at the *locus* school showed that the intervention strategies, despite some obstacles found, affect positively the teaching and learning of EFL for the YAE high school students.

Keywords: Pedagogical Intervention Strategies, EFL (English as a Foreign Language) Teaching-Learning, YAE, Motivation, Andragogy, Generating Themes.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo baseia-se na problemática da pesquisa que busca conhecer como as estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores influenciam no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa- LI na EJA – Ensino Médio, e na minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna, Bahia, Brasil. Para responder à essa problemática, estabeleceu-se, como objetivo geral: analisar as influências das

estratégias de intervenção utilizadas pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio do Colégio Estadual de Itabuna – BA, Brasil.

A referida pesquisa assumiu estrutura metodológica qualitativa, por buscar descrever o fenômeno aqui tratado referente às estratégias de intervenção aplicadas pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio, através das quais pode-se perceber, no *locus* da pesquisa, um avanço no que tange à melhoria do ensino-aprendizagem do componente curricular, bem como uma minimização dos problemas recorrentes dessa modalidade de ensino, cuja clientela se constitui de jovens e adultos trabalhadores urbanos, donas de casa, que exercem trabalhos exaustivos, e que não dispõem de muito tempo para o estudo.

Assim, considerando que a educação deve ser um processo transformador para a libertação, e que a escola deve ser o espaço onde o educador possa ser o mediador entre o educando e o conhecimento, criando situações de aprendizagem para sua construção e produção, os professores envolvidos no processo aplicam o plano de ação/intervenção buscando conhecer primeiramente a realidade do educando a quem direcionará o ensino, contemplando sua imprescindível contextualização para que a aprendizagem e a educação façam sentido. Desse ponto de vista, Freire (2008) afirma que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o caminho de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2008, p. 100).

Nesse sentido, torna-se muito pertinente a abordagem acerca da motivação sob a ótica dos princípios andragógicos de Malcolm Knowles e dos temas geradores de Paulo Freire, como estratégia de intervenção no ensino-aprendizagem de LI na EJA, utilizada pelos professores do Colégio Estadual de

Itabuna- BA, como a principal estratégia de intervenção que integra seu plano de ação/intervenção.

A eminência desse processo de intervenção se justifica ainda mais na medida em que o panorama da realidade educacional brasileira se mostra precário, como nos dados que se apresentam a seguir, demandando dos professores uma busca pela superação desses problemas nos princípios da motivação sob a ótica da andragogia e dos temas geradores.

Nesse sentido, este artigo, além do discurso introdutório, divide sua abordagem em três títulos: o primeiro faz uma breve descrição do atual panorama do ensino de LI na EJA; o segundo e o terceiro abordam respectivamente sobre a andragogia e os temas geradores como estratégias de intervenção pedagógica, utilizadas pelos professores. Por último, apresentam-se as considerações finais e referências.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Panorama atual do ensino de Língua Inglesa na EJA

A perspectiva de educação significativa para o Ensino Médio e, conseqüentemente, para a EJA, fundamentada nas bem elaboradas bases legais desde a LDBN (9.394/96), que representou um divisor de águas entre a prática tradicional e a cidadã do ensino de Língua Estrangeira Moderna – LEM deveria promover uma transformação na educação do país e conseqüentemente na vida do discente, mediante o ensino com suas propostas libertadoras que enfatizam uma formação para a cidadania, e do indivíduo crítico e autônomo. Entretanto, a realidade entre o conteúdo impecável da maioria dos textos legais e o que é praticado nas escolas ainda é decepcionante.

O cumprimento desses objetivos educacionais de formação do indivíduo previstos nas leis educacionais, propostas curriculares e referenciais

pedagógicos e, por último, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC tem sido um desafio na educação do Brasil que apresenta dados que dissuadem de seu *status* de uma das cinco maiores potências econômicas emergentes do mundo, que formam os BRICS (Brazil, Russia, India, China, South Africa) na sigla em inglês, figurando, apesar disso, entre os últimos em educação do mundo, conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2018). Isto reitera o descaso com a educação no Brasil, divulgado por diversas mídias nacionais e internacionais.

Além desses dados, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018, p.13) “o país apresenta taxas rígidas de distorção idade-série de 28,2%, permanecendo em patamar elevado”. Isso, também, justifica a ineficiência propagada do ensino na EJA no Brasil. Ainda, conforme o INEP (2018, p. 63), “após 12 (doze) anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a educação básica sem conseguir ler e entender um texto simples e sem conhecimentos mínimos de Matemática”. O Estado da Bahia, parte integrante do contexto espacial desta pesquisa, por exemplo, ainda conforme dados do INEP (2018), assume atualmente o status de pior Ensino Médio do País. Isto se reflete, também, no ensino de LI na EJA.

Nesse panorama, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2016) mostram que existem cerca de 1,5 milhão de adolescentes entre 15 e 17 anos fora da escola. A EJA não pode, portanto, atrair seus alunos e alunas sem ofertar a possibilidade de uma aprendizagem atrativa.

Com relação ao ensino de LI, por exemplo, essas garantias das leis e das propostas curriculares são, quase sempre, inverossímeis no dia-a-dia escolar, ficando apenas na teoria. Isto pode ser comprovado, por exemplo, quando Schütz (2017) afirma que o Brasil está entre os 11 (onze) piores países

de proficiência em inglês do mundo, dentre 50 pesquisados. O Brasil, que em 2014 havia ficado em 38º lugar, baixou para o 40º, atrás da Argentina, do Uruguai e até o Vietnã, reitera o autor.

Ainda nessa vertente, o fato de a LI ter sido oferecida em caráter optativo até 2017 (quando da Lei 13.415/2017 que lhe confere desde então o caráter obrigatório sem, contudo, garantir qualidade na oferta) fez com que essa LEM assumisse um papel marginal na grade curricular, o que sempre foi percebido por sua carga horária menor que a da maioria das outras disciplinas.

Além disso, de acordo com o British Council (2015, p. 11) “o ensino do inglês no Brasil é regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado”. Esse contexto de pouca regulamentação e baixa padronização na oferta da LI dificulta a implantação dos processos avaliativos e de mensuração do ensino de LI em âmbito nacional, o que denota um desinteresse em se melhorar seu ensino e aprendizagem.

Dentre os problemas que afetam a educação básica e, por conseguinte, o ensino da LI na EJA, pode-se ainda dizer que:

Os maiores problemas encontrados apontam para ambientes de alta vulnerabilidade social, com violência dentro e fora da escola, nos quais os alunos convivem com medo, insegurança, furtos e degradação do espaço físico, o que gera um sentimento de desconforto e não pertencimento; turmas desniveladas, precariedade e falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita [...] (British Council, 2015, p. 13).

A vulnerabilidade social citada reitera o que brada a mídia sobre tiroteios frequentes próximos a muitas escolas por todo o país, e as balas perdidas que esporadicamente atingem estudantes dentro e fora da escola, os toques-de-recolher por bandidos nos bairros onde estudantes moram, e a guerra do tráfico que, muitas vezes, impedem que os alunos vão à escola ou assistam aos últimos horários do turno noturno.

Outro problema se relaciona com a formação dos professores de LI. “A maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na disciplina de Língua Inglesa” (British Council, 2015, p 15). Isto pode explicar a dificuldade que muitos professores têm com a própria disciplina.

Nesse sentido, a realidade do ensino e aprendizagem da LI no Brasil reflete ainda uma precária formação inicial do (a) profissional dessa área. Schütz (2017) afirma que qualquer um pode observar que a maioria dos professores, não só de escolas de Ensino Médio, como também de muitos dos cursos de línguas, e até de cursos superiores, não tem a necessária habilidade com a língua que deve ensinar.

Seguindo com o panorama da realidade do ensino de LI, nos deparamos com a inadequação do espaço escolar e a escassez de materiais didáticos, inclusive, o livro didático que, quando são disponibilizados, mostram-se inadequados e, muitas vezes, com uma apresentação mais avançada para os níveis dos alunos, e descontextualizado de sua realidade; e ainda nos deparamos com a indisponibilidade de rede *wi-fi* para acesso à internet dos alunos e professores, um paradoxo na era tecnológica do terceiro milênio.

Outra situação em que se apresenta o ensino de LI na educação básica e, talvez, mais exacerbadamente na EJA do Ensino Médio, refere-se à desvalorização e distanciamento da língua, apontados por muitos professores que veem conseqüentemente uma desvalorização do seu trabalho, inclusive, por aqueles alunos com baixo nível de aprendizagem que, por sentirem muita dificuldade com a própria língua, acabam achando desnecessário o aprendizado do inglês. Dentro dessa realidade, ainda há aqueles alunos da EJA que demonstram interesse apenas na certificação para a conclusão do Ensino Médio, sem a preocupação com a aprendizagem da língua.

Talvez a crise política em que se encontra o país atualmente e a rede de corrupção que, de acordo com a mídia local e mundial, crescem a cada dia, a cada investigação, e um jogo de interesse político crescente no Brasil corroborem uma falta de vontade política que suscita a maioria dos problemas descritos anteriormente e fazem das propostas de mudanças para a educação um faz-de-conta que impossibilita um ensino que esteja coerente com o que preconizam as propostas curriculares previstas em lei. Enfim, ao longo da história educacional, conclui-se que o ensino de LI nas escolas públicas do país ficou cada vez mais pobre.

Desse modo, o panorama atual do ensino de LI na escola pública brasileira e, por conseguinte, na EJA do Ensino Médio, que requer uma atenção especial por suas peculiaridades de distorção idade-série e suas especificidades de tempo e aprendizagem, mostra o retrato da realidade de leis que garantem a qualidade do ensino, mas não garantem sua efetivação no dia a dia escolar. Apesar dos encontros, conferências internacionais e nacionais esporádicas para avaliação e propostas de mudanças na EJA (como o documento da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA e da Conferência Nacional de Educação – CONAE – educação ao longo da vida), uma melhora satisfatória factível ainda precisa acontecer. Isto suscita uma reflexão sobre o papel do verdadeiro professor de LI na EJA, que deverá propor intervenções na realidade que ora se apresenta. Desse modo, apresentamos a seguir uma abordagem motivacional sob a ótica da andragogia e dos temas geradores, como algumas das estratégias de intervenção, utilizadas pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna – BA, para achar saídas da precária situação, tornando significativo o ensino e, principalmente, a aprendizagem de LI, minimizando seus problemas

recorrentes, como o da desmotivação, baixa autoestima, evasão, distorção idade-série, baixo nível de aprendizagem, dentre outros citados anteriormente.

1.2 A andragogia como estratégia de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA

Considerando o ensino para jovens e adultos da EJA, o docente deve levar em conta alguns princípios da andragogia que, de acordo com as ideias de Malcolm Knowles (1970), é a arte e a ciência de ensinar os adultos a aprender, considerando princípios fundamentais para esse ensino e essa aprendizagem. O autor acreditava que os adultos precisam participar ativamente da sua própria aprendizagem; e que eles aprendem diferentemente das crianças, cabendo aos educadores e educadoras se apoiarem nos conceitos andragógicos, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O termo andragogia, de acordo com Knowles, Holton III & Swanson (2015), surgiu pela primeira vez em 1833, na obra do pedagogo alemão Alexander Kapp, em seu livro *Ideias Educacionais de Platão*, traduzido para o português. Entretanto, foi Malcolm Knowles, na década de 1970, que difundiu o conceito de andragogia, criado por Kapp, e por isso tornou-se o pai da andragogia.

A teoria andragógica fundamenta-se em seis princípios, de acordo com Knowles et al. (2015): a necessidade de conhecer do aprendiz adulto; seu autoconceito; sua experiência prévia; prontidão para aprender; orientação para aprender; e motivação para aprender. Assim, subentende-se que estes se constituem em princípios centrais para o ensino na EJA, e que devem ser considerados numa intervenção pedagógica no ensino de LI nessa modalidade.

No primeiro princípio, o da necessidade de saber do aluno, Knowles et al. (2015) destacam que os adultos sentem a necessidade de conhecer o propósito, as razões, o porquê ou a importância de estarem aprendendo algo para que se comprometam com a aprendizagem. Assim, o docente de LI deve considerar que o adulto tem mais interesse na aprendizagem daquilo que se relaciona com situações reais de sua vida. Nesse sentido, ao fazer um diagnóstico dos interesses individuais, utilizando diversos instrumentos, como o questionário, o diálogo individual e as conversas em grupo, os professores coletam dados para elaborarem suas aulas de Língua Inglesa.

No segundo princípio, do autoconceito, os autores declaram que os adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto, querem ser vistos e tratados pelos outros como capazes de autodirigirem (Knowles et al. 2015). Assim, pode-se inferir que se o professor de LI permita que o adulto participe, por exemplo, da elaboração do plano de curso, ou que possa intervir por meio de diálogos que favoreçam a interação, colaboração e cooperação, de modo a incentivar que ele apresente propostas de mudanças e questionamentos ao que está proposto. O professor, assim, acaba criando situações para que o aluno adulto seja criativo e tenha iniciativa na sua aprendizagem, pois, fica claro que ele aprenderá mais e melhor quando perceber que lhe foi dada a autonomia para o seu crescimento pessoal e profissional. Nessa linha de pensamento, os professores de inglês, portanto, contam com a participação dos (as) alunos (as) para planejar atividades e o currículo que eles (elas) próprios (as) executarão, seja através de apresentação de trabalhos de pesquisa; apresentação através de canto em LI, por exemplo, evitando assim a simples exposição ou demonstração e, depois, publicam essa produção em espaços colaborativos de aprendizagem no *blog* do curso, e no grupo de *whatsapp* das turmas, por exemplo.

No terceiro princípio, o da experiência prévia, fica claro o pensamento de Ausubel (1982) sobre sua aprendizagem significativa, quando os autores afirmam que a experiência é o mais rico recurso para a aprendizagem do adulto. Portanto, a metodologia básica para a educação do adulto é a análise de suas experiências e a compreensão das diferenças individuais (Knowles et al., 2015). Por conseguinte, o papel do professor de LI é engajar-se em um processo de mútua colaboração e investigação, ao invés de ser um mero transmissor de seu conhecimento, e, assim, avaliar a adequação do processo aos (às) discentes. Nessa perspectiva, os professores de LI trabalham com assuntos em LI, relacionando-os com o trabalho e a vida pessoal e social dos (das) educandos (as), sobre os quais possam ser solicitados a compartilhar seus conhecimentos prévios sobre esses assuntos.

No quarto princípio andragógico, Knowles et al. (2015) explicitam a prontidão do discente adulto para aprender aquilo que se relaciona com o seu cotidiano, afirmando que o adulto se predispõe a aprender quando a ocasião demanda algum tipo de aprendizagem que se relacione com situações reais de seu dia-a-dia, seja pessoal ou profissional, demandando que o conhecimento adquirido apresente alguma utilidade imediata no seu cotidiano. Por conseguinte, os docentes de LI contextualizam os objetos de aprendizagem/conteúdos apresentados para o discente da EJA, como o trabalho com textos em LI, abordando temáticas ligadas às profissões e aos problemas que seus alunos vivenciam. Neste caso, através de questionários abertos aos alunos e alunas participantes da pesquisa realizada sobre as estratégias de intervenção na EJA no Colégio Estadual de Itabuna, foi perguntado qual a importância que eles (elas) atribuíam às aulas de LI para as suas vidas, e obtiveram-se respostas como:

De grande importância, porque eu queria ir para a escola só para pegar meu certificado de conclusão do curso, e depois de conhecer e participar desse método de ensino eu mudei meus planos e agora quero continuar aprendendo a aprender (A6). A motivação para aprender uma matéria que antes não fazia sentido para mim (17). As aulas preparam para concursos, e nos ajuda a enxergar um emprego/trabalho melhor (A8, A10, A11). Melhorou minha autoestima e me ajudou a enxergar melhores possibilidades (A12, A16, A18, A19).

As respostas dadas pelos alunos e alunas remontam ao quinto princípio andragógico que explicita a orientação para aprender do adulto, o que o faz preferir uma aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento. Nesse sentido, (Knowles et al. (2015) afirmam que o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados são contextualizados para alguma aplicação e utilidade prática. Assim, pode-se dizer que o imediatismo inerente ao adulto favorece a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata no seu dia a dia, exigindo que o docente de LI, por exemplo, incentive seus alunos, dando sentido aos objetos de aprendizagem, contextualizando-os para alguma aplicação ou demanda urgente. Para isso, os professores de LI da escola pesquisada procuram investigar previamente sobre o universo de expectativas dos (das) educandos (das) jovens e adultos (as) para elaborarem suas atividades em LI que contemplem essas expectativas.

O sexto e último princípio central da andragogia explica a motivação para aprender do adulto por valores intrínsecos mais do que pelos extrínsecos. Nesses termos, Knowles et al. (2015) afirmam que os adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos como: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento pessoal e crescimento profissional. Assim, os adultos são mais motivados a aprender para melhorar a autoestima, a qualidade de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, o que, segundo os professores de LI da Escola pesquisada, parecem ser alguns dos principais motivos para aprender

do discente da EJA particularmente. Assim sendo, os professores elaboram diversas atividades simulando testes ou concursos empregatícios e exames de promoção de grau de escolaridade, em LI, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que facilita o ingresso à universidade, melhora o *curriculum vitae*, e facilita a inserção no mercado de trabalho ou a busca por empregos melhores. Ainda, os (as) docentes preparam outras atividades, partindo sempre de textos, que ajudam a melhorar a autoestima e a qualidade de vida dos (as) discentes.

Portanto, considerando os princípios andragógicos supramencionados, podem-se reiterar práticas motivadoras adequadas que os professores da escola pesquisada experimentam e que, segundo Munhoz (2017), se expressam em: facilitar a adoção dos princípios do conectivismo para o acesso dos estudantes da EJA aos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA e, por conseguinte, às redes sociais, promovendo nesses ambientes a colaboração entre os jovens, que detêm normalmente maior habilidade tecnológica, e os adultos, menos envolvidos tecnologicamente, seja através do *Whatsapp* ou do *blog*, ou do *Google meet*, por exemplo, sempre construindo conhecimento através do uso da LI em ambientes virtuais. Esses espaços virtuais tornam-se imprescindíveis, também, pelo caráter semipresencial da oferta Tempo de Aprender – TA, curso da EJA no Estado da Bahia, tendo o educando que cumprir metade da carga horária do curso em espaços alternativos.

Outras ações motivadoras à luz da andragogia, que os professores da Escola pesquisada desenvolvem, constituem-se em: divulgar a produção intelectual do aluno; permitir que os (as) alunos (as) escolham as atividades que queiram aprender; propiciar o entendimento da sala de aula como um espaço de aprendizagem do que acontece “lá fora”; despertar a consciência de um espaço de formação para a vida e não para a mera obtenção de um certificado

de conclusão; inserir desafios à memória; criar situações para o “aprender fazendo”, reiterando a interação do sujeito com o objeto, sempre criando ou produzindo a partir do que foi ensinado; envolver os alunos em suas aprendizagens de LI; promover a motivação intrínseca em contraposição à extrínseca; selecionar os conteúdos com base na vida profissional do aluno; propiciar situações desafiadoras que utilizem as experiências ou os conhecimentos prévios; dar um *feedback* positivo ao aluno, fazendo com que ele se destaque no ambiente e melhore sua autoestima. Enfim, os professores da escola pesquisada, ao considerar os princípios que norteiam essas práticas, motivam o aluno e dão mais sentido à aprendizagem de LI na EJA.

Portanto, reiterando essa metodologia, o melhor planejamento da aprendizagem de jovens e adultos visa minimizar as desvantagens e maximizar as vantagens da experiência que esses jovens e adultos levam com eles para o processo de aprendizado. Quanto mais os alunos estiverem envolvidos e fornecerem suas próprias experiências, maiores as chances de que eles se sintam mais motivados e aprendam rapidamente a LI, e isto encontra forte apoio num planejamento estratégico feito para a motivação, com um olhar sob a perspectiva do aluno, utilizando-se dos princípios andragógicos para a intervenção, que podem eminentemente ser trabalhados a partir de textos com temas geradores, assunto que será tratado a seguir, da maneira como fundamenta o andragogo nato Freire (2008).

1.3 Os temas geradores como estratégias de intervenção no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA

A motivação, como estratégia de intervenção no ensino e aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna – BA, apresenta, desta vez, um olhar dos professores envolvidos para os temas geradores.

Assim, os professores de LI se inspiraram e se fundamentaram especialmente nos princípios de Paulo Freire, referentes aos temas geradores que podem ser acertadamente trabalhados, através dos textos em LI, para fazer fruir o processo de intervenção com o escopo de melhorar o ensino e a aprendizagem desse componente curricular na Escola.

Nesse sentido, ao assumir o ensino de línguas na EJA, o docente deve considerar que “a competência primordial do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas - LEM no Ensino Médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (Brasil, 2002, p. 97). Assim sendo, o trabalho com textos torna-se mandatário no ensino de uma língua.

Os textos com temas geradores podem ser trabalhados, em LI na EJA, numa perspectiva da abordagem feita pelo pedagogo, patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2008), quando da aplicação do método, ou da filosofia de ensino, como ele assim preferia chamar, das palavras e temas geradores na alfabetização de jovens e adultos.

Esses temas se chamam geradores porque, para Freire (2008), independentemente de qual seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, carregam em si a possibilidade de desdobrar-se em outros vários temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a ser cumpridas. Assim, “um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente” (Freire, 2008, p. 115). Esses temas geradores, por conseguinte, possibilitam desdobramentos que levam a uma discussão que envolva assuntos do dia a dia, da realidade do educando da EJA, envolvendo temas como o trabalho, o uso de drogas ilícitas, o *stress*, a depressão, a baixa renda, todos se apresentando, por exemplo, como problemas pertinentes à clientela da EJA, conforme o PPP da Escola pesquisada.

Desse modo, os docentes de LI da EJA, Ensino Médio da Escola, após investigação dos temas mais significativos da vida dos alunos e alunas, puderam trabalhar, por exemplo, texto apresentando tema sobre o salário-mínimo dos trabalhadores em países emergentes e desenvolvidos e, após explorar os aspectos comunicativos e linguísticos desse texto, trabalharam sua interpretação, propiciando aos educandos a elaboração de questionamentos sobre a discrepância de valores dos salários, política de pagamento, décimo terceiro salário e terço de férias entre os países emergentes e desenvolvidos, comparando essa realidade com a sua. Todos estes questionamentos são subtemas do tema gerador, que geram outros temas. Uma vez debatidos os temas, os educandos assumem uma postura crítica e conscientizada da realidade em que vive, a partir da análise e discussão desses temas, para os quais eles podem dar sua contribuição, a partir de suas experiências sobre o assunto.

O exemplo supramencionado suscita as etapas do método Paulo Freire que, conforme Freire (2008), constituem-se primeiramente de uma investigação ou busca conjunta entre educador e educando das palavras e temas mais significativos do cotidiano desse discente, através do diálogo; a segunda etapa, a “tematização”, é o momento em que, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras, toma-se consciência do mundo; e a terceira etapa, a problematização, na qual o docente desafia e inspira o educando a superar a “visão mágica” e “acrítica” do mundo para uma postura conscientizada. Estas etapas, portanto, reiteram o desenvolvimento da visão crítica, e, conseqüentemente, a superação da visão acrítica da realidade do educando.

No que tange à escolha do texto, considera-se o momento de abstração, no qual se pensa sobre o tema. Nesse sentido, Freire (2008) fala de uma leitura codificada, ou seja, compara-se o que é sabido sobre o tema com o que se

entende dele na situação atual, ou seja, na situação-limite para posteriormente fazer-se uma análise mais crítica sobre o tema na busca dos porquês. Nesse sentido, educador e educando vão além dos limites aparentes das situações estudadas (situação-limite), partindo para a descodificação do tema, em processo de desconstrução do olhar ingênuo para a formação de uma visão mais crítica da realidade. E, através de um diálogo problematizador, juntos, educando e educador buscam uma desmistificação dos pontos obscuros que serão clareados, tendo como respaldo a leitura e escrita, não de palavras soltas e sem sentido, mas de um universo de símbolos cheios de significados.

O trabalho com textos de temas geradores apresenta, portanto, uma metodologia que contempla os referenciais pedagógicos contidos nas teorias da aprendizagem quando, na busca pelos temas do cotidiano do educando, concretiza a contextualização, e, no trabalho com esses temas, considera os conhecimentos prévios desses educandos, pois, “a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente” (Perrenoud, 2000, p. 28). Este pensamento fundamenta e justifica a contextualização e o respeito aos conhecimentos prévios.

Ainda no que tange à contextualização, Freire (2008, p.100) afirma que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o caminho de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

Considerar, portanto, os conhecimentos prévios dos educandos da EJA, e contextualizar o conteúdo programático, neste caso, o de LI, através dos textos com temas geradores, parecem estratégias de intervenção eficientes porque

dão sentido à educação e oportunizam a parceria educador-educando em um processo motivador de ensino-aprendizagem.

Essa prática ajuda, portanto, a melhorar a participação, elevando a autoestima e a motivação do educando, o que pode contribuir para solucionar os problemas peculiares à modalidade EJA de ensino. Essa prática, também, pode ajudar o discente, através de situações de aprendizagem criadas pelo docente, a superar suas limitações, seus medos e suas frustrações decorrentes, especialmente, de sua distorção idade-série.

Esse trabalho com textos de temas geradores, por conseguinte, contemplam os referenciais pedagógicos quando o docente o faz inter e transdisciplinarmente. Conforme os PCNEM (2000), a linguagem, por ter característica transdisciplinar, é vista como o elo entre todas as áreas do conhecimento; e a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna - LEM é vista como fonte de ampliação do universo cultural. Nesse sentido, reitera-se a possibilidade que os textos com temas geradores carregam em si de desdobrar-se em outros vários temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a ser cumpridas, e geram novos conhecimentos que vão além da mera competência gramatical, a que ainda se reduz o ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, conforme o diagnóstico da realidade educacional atual, especialmente, a do ensino de LI na EJA, descrito anteriormente. “[...] Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores no ensino de Línguas Estrangeiras [...]” (PCNEM, 2000, p.151). Esse domínio de competências suscita uma conexão entre as diferentes disciplinas do currículo ou áreas do conhecimento.

Desse modo, ainda conforme os PCNEM (2000), interligar as diferentes disciplinas da grade curricular torna-se mandatório para se buscarem estratégias que desenvolvam trabalhos que relacionem as diferentes competências citadas acima. Um exemplo praticado pelos professores da Escola pesquisada talvez ajude a entender melhor essas afirmações. É frequente que a escolha de um texto figure aleatoriamente, descontextualizado, fechado em si, sem considerar a realidade discente ou de determinada comunidade, e que dificilmente permitirão que o seu conteúdo chegue a tornar-se conhecimento significativo para o educando, o que o desmotiva para a aprendizagem da disciplina. Todavia, se o docente elege, por exemplo, um texto em LI com o tema gerador “salário mínimo”, citado anteriormente, escolhido por esse educador, a partir da investigação do cotidiano do discente, ele cria situações de aprendizagem que, segundo Vygotsky (1991), caracterizam-se por considerar a “ZDP” (zona de desenvolvimento proximal) que é a distância entre o conhecimento real (saberes prévios) e o potencial (natural) que o indivíduo adquire com a interação com seus parceiros de aprendizagem.

Além de criar essas situações, esse docente, também, possibilita o trabalho com o tema em conjunto com outros professores. Ainda tomando como exemplo o tema escolhido sobre o salário mínimo, os professores de Matemática, por exemplo, poderiam ser solicitados para trabalhar os cálculos dos salários em horas, dias, semanas, ou até mesmo para o cálculo aritmético que procura solucionar uma dúvida em torno do 13º salário que, conforme Lago (2014), não é bônus ou benefício, e sugere o cálculo aritmético para provar isso, mostrando que os dias que excedem às quatro semanas de cada mês trabalhado vão fazendo uma reserva que soma quatro semanas que devem ser pagas pelo empregador em forma de um “mês fictício” chamado 13º ao final dos doze meses. A autora chama atenção ainda para um fato ocorrido em Salvador,

na Bahia (Estado que faz parte do contexto espacial da pesquisa) quando os taxistas decretaram que iriam circular com bandeira dois durante todo o mês de dezembro, independentemente da hora do dia. Eles alegaram que são profissionais liberais e, por isso, não recebem o "benefício" do 13º em suas contas bancárias. Isto, segundo a autora, é uma prova da visão distorcida de profissionais, do que acontece nas organizações brasileiras, já que o 13º só existe na relação empregador-empregado, e os taxistas são autônomos. Existe, também, ao considerar o 13º como um bônus, dentro deste contexto, uma visão ingênua do empregado nessa relação. E essa "visão ingênua" e "acrítica", segundo Freire (2008), pode ceder a uma postura crítica e conscientizada da realidade em que vive, a partir da análise e discussão do tema gerador proposto, com a participação eminente daquele aluno da sala que é taxista, ao qual foi dada a oportunidade de ter um tema escolhido em LI, também, por sua causa, e isso o motiva ao aprendizado do objeto ou conteúdo proposto em LI, inclusive, de outros conteúdos que destes naturalmente decorrem, reiterando a complexidade que os envolve.

Continuando ainda o processo interdisciplinar com o texto de tema gerador: salário-mínimo, que envolveu, no exemplo acima, o professor de Matemática, por que não envolver, também, o professor de História e de Geografia, para fazer um estudo da realidade salarial e socioeconômica de países que falam a LI?

Dessa forma, além de trabalhar-se um conteúdo relacionado à competência gramatical, estará sendo desenvolvida, simultaneamente, a competência sociolinguística, posto que aspectos sociais e culturais obrigatoriamente serão abordados. Ademais, será uma maneira de deixar mais evidente que nenhuma área do conhecimento prescinde de outra. Ao contrário, qualquer tentativa de desvinculá-las, redundará, com certeza, na criação de contextos altamente artificiais geradores de desinteresse. (PCNEM, 2000, p.152).

Outrossim, “uma das bases da psicologia cognitiva nos mostra que um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente” (Morin, 2002, pp. 29-30). Assim, ainda conforme o autor, o fato de que religar, situar-se num contexto, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos, evidentemente, representa um “formidável desafio” na aurora do 3º milênio. E é assim, particularmente, porque todos nós vivenciamos uma época em que os conhecimentos se apresentam isolados uns dos outros, compartimentados.

Esse “formidável desafio” a que se refere Morin (2002, p. 30) pode concretizar-se, por exemplo, num ato de intervenção pedagógica no ensino descontextualizado e sem significado para o aluno de LI, quando o professor planeja suas aulas com textos que apresentam temas geradores que, por conseguinte, abordam assuntos do universo do educando.

Daí, por que não trabalhar com os textos com temas geradores que podem desdobrar-se em outros temas de outras áreas do conhecimento? Por que não contextualizar esses temas? O simples trabalho com textos que abordem assuntos pertinentes às áreas profissionais dos alunos e alunas trabalhadores (as) da EJA pode ser um bom exemplo de contextualização. Dentro dessa perspectiva dos referenciais pedagógicos, os educandos poderiam sentir-se muito mais motivados se as aulas de LI os ajudassem a desenvolver habilidades comunicativas ou linguísticas, sociolinguísticas, dentre outras que pudessem ser utilizadas dentro de suas áreas de atuação profissional, em seus ambientes de trabalho.

Isso reforça um dos princípios andragógicos apresentados por Knowles et al. (2015), os princípios da necessidade de saber e da orientação para aprender do aluno, citados anteriormente, que destacam o interesse do adulto

em aprender mais aquilo que está relacionado com situações reais de seu cotidiano. Além disso, estes princípios enfatizam que as visões de tempo futuro do adulto levam-no a favorecer a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, o que o faz preferir uma aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento. Daí, a aprendizagem ganha significado, quando o aprendiz assume um modo de agir no seu dia-a-dia, de acordo com o que aprendeu.

É pertinente considerar, ainda, uma característica que os textos com temas geradores assumem de se manifestarem através dos variados gêneros discursivos e dos modos como se articulam, proporcionando uma visão ampla de usos da linguagem, inclusive, em ambientes de tecnologias digitais que corroboram uma cultura digital, conforme a BNCC (2018). Isso permite ao educador poder considerar as diferentes inteligências dos alunos e alunas, ao trabalhar com textos de diferentes gêneros discursivos.

Todos esses gêneros discursivos, por sua vez, abrem possibilidades de trabalho que contemplem o que Gardner (1995) chama de “inteligências múltiplas” como, por exemplo, a inteligência linguística (ao trabalhar com um texto poético); a musical (ao trabalhar com músicas em LI); a corporal-sinestésica (ao trabalhar com um texto de peça teatral). Há ainda a espacial, a lógico-matemática, a interpessoal e a intrapessoal. Posteriormente, estudiosos acrescentaram mais dois tipos, sob a supervisão do autor: a naturalista e a existencial. Segundo Gardner (1995), todos temos inteligências múltiplas, com a predominância de uma sobre as outras. Desse modo, o docente, ao planejar suas aulas com textos de diferentes gêneros discursivos, acaba atingindo as diferentes maneiras de aprender dos educandos, motivando-os para essa aprendizagem. Reiterando esta ideia, pode-se dizer que o planejamento ideal da escola do futuro baseia-se no fato de que “nem todas as pessoas têm os

mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira” (Gardner, 1995, p. 16). Este pensamento ratifica conhecimentos neurocientíficos que postulam que nenhum cérebro é igual a outro.

Até aqui, pode-se facilmente perceber que o trabalho com textos de temas geradores pode constituir-se de uma importante estratégia de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI em turmas da EJA do Ensino Médio, porque, além de trabalhar as competências e habilidades estruturais e comunicativas da língua, desenvolve a competência sociolinguística e o senso crítico. Ao mesmo tempo, esta estratégia considera os referenciais pedagógicos da contextualização, da interdisciplinaridade, da aprendizagem significativa e da educação libertadora, o que ajuda a minimizar os problemas da modalidade de ensino EJA, relacionados à desmotivação, baixa autoestima, evasão, baixo desenvolvimento da autonomia intelectual e, conseqüentemente, aqueles relacionados ao baixo nível de aprendizagem; e, ainda, contempla, conforme a LDBN (9.394/96, art. 35, inc. III), “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Isto corrobora a formação pessoal, profissional e acadêmica que se constituem da grande meta do ensino de LEM no Ensino Médio, conforme as bases legais da educação no país.

Ainda no que tange às bases legais da educação, vale reiterar o olhar para os temas geradores para desenvolver o senso crítico, contribuindo, através do ensino de LI, para que os (as) discentes possam:

[...] aprofundar a compreensão sobre o mundo em vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento” (BNCC, 2018, p.485).

É, também, no ambiente escolar, ainda em consonância com a BNCC (2018), que os estudantes jovens e adultos, também, podem experimentar, através da mediação pelos professores, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, no respeito à diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro, e isto é motivação, ou seja, motivo para a ação que deve perpassar qualquer estratégia de intervenção pedagógica, como a do trabalho com os temas geradores.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a abordagem feita neste artigo, pode-se dizer que o ensino-aprendizagem de LI na EJA, especialmente no Ensino Médio, pode encontrar na motivação, através da prática dos princípios andragógicos e dos temas geradores, estratégias imprescindíveis para uma intervenção no precário *status quo* e, por conseguinte, no ensino ou práticas pedagógicas e na aprendizagem de LI nas escolas, especialmente as públicas, brasileiras.

Conclui-se que a andragogia e os temas geradores são originalmente ligados à educação de adultos, tornando-se imprescindíveis em sua educação. Conclui-se, também, que as políticas públicas precisam intervir na realidade educacional do país, primeiramente porque há uma dívida do Estado com esses cidadãos cujo direito à educação de qualidade lhes foi negado no tempo “certo” e agora lhes é negado novamente; depois, porque se a educação é, também, dever da família, conforme a Constituição Federal Brasileira – CFB (1988, art. 205), é preciso que os (as) jovens e adultos (as) pais e mães sejam bem educados (as) para que possam, por conseguinte, educar bem seus filhos. Além disso, deve-se dar condições aos professores que, por sua vez, precisam estar preparados para, também, intervir na realidade crítica em que se encontra o ensino e a aprendizagem de LI na EJA, e buscar refletir sobre sua formação e

sua prática para que possam propiciar a motivação de que os (as) discentes da EJA precisam para experimentarem factivelmente uma formação e uma realização pessoal, profissional e acadêmica, enfim, uma educação significativa e libertadora, através do ensino de LI sob a ótica dos princípios que se complementam: o da andragogia, e o dos temas geradores.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versao_final_site.pdf>. Acesso em: 02/09/2019.

_____. (2018). *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: Sistema de Avaliação da Educação Básica: Edição 2017*. Brasília- DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94181-saeb-2017-versao-ministro-revfinal-1&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/09/2019.

_____. (2017). *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 02/09/2019.

_____. (2017). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBN (Lei nº 9.394/1996)*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 58pp. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed>. Acesso em: 03/09/2019.

_____. (2002). *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ MEC*. Brasília: Ministério da Educação.

_____. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/09/2019.

British Council. (2015). *O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE [PDF]*: São Paulo, SP: British Council Brasil. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 06/09/2019.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *IBGE. Brasil em síntese*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 04/09/2019.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner – The definitive classic in adult education and human resource development*. 8th edition. New York, NY: Routledge Publisher.

Lago, D. (2014). *Décimo terceiro não é bônus ou benefício*. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/daniela-lago/2014/12/03/decimo-terceiro-nao-e-bonus-e-dinheiro-trabalhado-e-nao-recebido.htm>>. Acesso em: 31/08/2019.

Morin, E. (2002). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. (Orgs.) Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. São Paulo. Cortez Editora.

Munhoz, A. S. (2017). *#Andragogia: a educação de jovens e de adultos em ambientes virtuais*. 1ª ed. Curitiba: InterSaberes.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2018). *Programme for International Student Assessment: PISA Brasil*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 03/09/2019.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Schütz, R. (2017). *Deficiências no ensino de inglês. English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-deficiencias-do-sistema-educacional.html>>. Acesso em 30/08/2019.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Pedagogical mediation in teaching reading and writing for alphabetization and literacy

Luciana Govoni Capuano³

RESUMO

O presente artigo trata-se de um estudo sobre a mediação pedagógica no ensino da leitura e da escrita para o letramento e alfabetização. É o resultado de uma pesquisa de Mestrado realizada no município de Araçatuba-SP, em uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, que teve o propósito de identificar a mediação pedagógica da escrita e da leitura nas atividades propostas pela professora em relação à alfabetização e letramento. O referencial teórico e a pesquisa empírica numa dimensão qualitativa/quantitativa com procedimentos que incluem a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula, deixaram claro que a mediação do professor ajuda as crianças na aprendizagem e na superação relacionadas à leitura e à escrita, e no seu avanço no processo de alfabetização e letramento. Considerando os conhecimentos prévios da criança, sua bagagem cultural e seu nível de letramento, é possível alfabetizar letrando.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Mediação. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This article is a study on pedagogical mediation in the teaching of reading and writing for literacy and literacy. It is the result of a Master's research carried out in the city of Araçatuba-SP, in a classroom of the first year of elementary school, which had the purpose of identifying the pedagogical mediation of writing and reading in the activities proposed by the teacher in relation to literacy and literacy.

³ Graduação: Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui.

Pós-graduação: Alfabetização em um contexto curricular integrado na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – FACITA.

Mestrado: Ciências da Educação - UNIGRAN

The theoretical framework and empirical research in a qualitative / quantitative dimension with procedures that include semi-structured interviews and observation in the classroom, made it clear that the mediation of the teacher helps children in learning and overcoming related to reading and writing, and in its progress in the process of literacy and literacy. Considering the child's previous knowledge, cultural background and level of literacy, it is possible to alphabetize literacy.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Mediation. Reading. Writing

INTRODUÇÃO

Este artigo se refere à pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de conhecer os métodos utilizados por professores alfabetizadores no cotidiano da sala de aula, com relação à leitura e escrita para a alfabetização e letramento.

Como professora alfabetizadora da rede municipal de ensino há quatorze anos, foi possível perceber a necessidade da mediação docente no processo de alfabetização em um contexto que coexista com o letramento, para que os alunos possam se apropriar da leitura e da escrita de forma consciente, sabendo interagir na sociedade. À vista disso, surgiu o desejo de conhecer e entender melhor como os professores alfabetizadores promovem as atividades de leitura e escrita com os alunos, que os auxiliem no processo de alfabetização e letramento.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal, na sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, na cidade de Araçatuba, interior de São Paulo, que proporcionou observar a maneira como a professora faz a mediação pedagógica nas práticas de leitura e escrita. Se ela propõe atividades que abrangem somente a codificação e decodificação das palavras, ou se compreende a relevância da criança saber ler e escrever na sociedade letrada da qual faz parte, entendendo o uso social da leitura e escrita.

A pesquisa se justifica devido a importância da mediação pedagógica na escrita e leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental para desenvolver indivíduos alfabetizados e letrados, possibilitando aos alunos o desenvolvimento das habilidades de ler, compreender, interpretar e escrever textos que se perceba a sua autoria. A alfabetização é um processo articulado ao letramento. Atualmente as demandas da sociedade exigem habilidades na leitura e escrita.

De acordo com Soares (2007), é preciso que a alfabetização saia das rigorosas memorizações e repetições, pois a criança se encontra inserida em um mundo letrado com muitas informações, e assim ela pode se apropriar disso para ser

alfabetizada, compreendendo as letras e as palavras de modo a usá-las na sua vida social.

A alfabetização formal começa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim a escrita e a leitura devem ser construídas a partir do mundo vivenciado, por meio de práticas reais, contextualizadas e significativas.

Caminhos da Pesquisa

Ao eleger o local da pesquisa, foi feita a organização dos detalhes para a apresentação da proposta, estabelecendo os contatos que iriam direcionar a entrada em campo na escola para o levantamento das informações. O processo para realizar a pesquisa em campo exige diferentes contatos antes, incluindo a universidade, órgãos representantes de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, para se obter a autorização para que a pesquisa seja feita.

A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados a eles referentes, e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS, 2003, p. 186).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação e a entrevista semiestruturada que conduziram para uma pesquisa empírica, tratando os dados numa dimensão qualitativa e quantitativa. Os dados qualitativos e quantitativos foram conseguidos através das entrevistas, obtendo respostas para o problema abordado na pesquisa. Esses dados se complementam, interagindo dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

A observação proporcionou verificar as práticas docentes em sala de aula e a mediação pedagógica nas atividades envolvendo leitura e escrita, entendendo como acontecem as relações entre a alfabetização e letramento. Como confirmam Barros & Lehfeld (2000, p. 53), a observação é uma das técnicas de coleta de dados mais imprescindíveis em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação do cotidiano ajuda a formular os problemas com relação ao estudo, constituindo, portanto, a base das investigações científicas.

A entrevista foi feita por meio de um questionário aplicado aos pais dos alunos, à professora da classe e demais professoras da escola participante da pesquisa. O questionário continha perguntas específicas, proporcionando coletar opiniões sobre a mediação pedagógica da leitura e escrita para o letramento e alfabetização. Severino (2007, p 125), explica que o questionário é um conjunto

de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

A análise dos dados foi feita através de gráficos, os quais contemplam a opinião dos entrevistados sobre a mediação pedagógica na leitura e escrita para a alfabetização e o letramento das crianças da sala de aula onde foi realizada a pesquisa de campo.

LEITURA E ESCRITA PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

O letramento tem relação com a alfabetização, mas é diferente. Não basta a pessoa só aprender a ler e a escrever, é necessário também aprender a fazer uso da leitura e da escrita nas demandas sociais. Ao ler um texto, é preciso saber interpretar, como também saber escrever um texto com coesão e coerência, adequado ao destinatário. (SOARES, 2019)

Diversos métodos de alfabetização foram utilizados nas escolas durante séculos marcados por insatisfação e resistência, fazendo parte de discussões entre educadores e especialistas com ideologias diferentes. Enquanto uns defendiam antigas formas de alfabetizar, outros defendiam as atuais, sem chegar a um consenso sobre o tema.

Não existe um único meio de ensinar, nem o melhor método, mas mecanismos que auxiliam na aprendizagem. Ensinar a ler e escrever envolve questões mais complicadas que métodos e técnicas de alfabetizar. Saber ler e escrever, atualmente, precisa corresponder às demandas da sociedade. Não basta apenas as pessoas decodificarem sons e letras, elas precisam também entenderem os diferentes textos que circulam a sociedade, os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

Uma criança que ainda não frequenta a escola pode ter um grau de letramento pelo fato de conviver com pessoas que fazem o uso da leitura e da escrita, ao ouvir histórias, manusear livros, jornais e revistas, simulando a leitura e a escrita. A criança, como alega Rosa:

[...]aprende a ler lendo, ouvindo, visualizando e tendo contato com o mundo letrado. Aprende a escrever, escrevendo espontaneamente o que pensa e vê. Então cria hipóteses sobre essa escrita que devem ser modificadas através de intervenções do professor alfabetizador levando a criança a optar pela melhor escolha na representação dos sons. Isso significa que o professor alfabetizador disponibiliza um universo de letras e figuras e à medida que a criança associa a letra ao som correspondente, opta pelas letras que utilizará em sua escrita, para

representar as imagens ou a fala. Essa escrita vai sendo aperfeiçoada conforme sua evolução. Esse processo leva tempo e depende do desenvolvimento prévio da criança. Depende ainda do contato da criança com o mundo letrado e da mediação pedagógica para que haja a sistematização da aprendizagem da leitura e da escrita através da associação da letra ao som. (ROSA, 2011)

A alfabetização nas séries iniciais é a base, e por isso os conhecimentos de leitura e escrita precisam ser bem trabalhados de acordo com a necessidade de cada aluno, facilitando a sua trajetória escolar, para que no ensino médio e superior não tenha dificuldades relacionadas às habilidades que se deve aprender nas séries iniciais, como a leitura, interpretação, escrita ortográfica, sinais de pontuação, formas de comunicação e domínio das quatro operações matemáticas.

O letramento é o estado ou condição de quem se envolve com as diversas e diferentes práticas sociais de leitura e escrita ao seguir instruções através de receitas, bula de remédio, manuais de jogos; fazer listas como apoio à memória; comunicar-se por meio de bilhetes, recados; divertir-se e emocionar com os contos, fábulas, lendas e outras leituras; informar-se através das notícias; orientar-se no mundo sabendo utilizar o Atlas e também nas ruas através dos sinais de trânsito.

Letramento e alfabetização são processos simultâneos. A alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico por meio da leitura e escrita e o letramento trata da relação das pessoas com a cultura escrita, tornando o indivíduo ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Como descrito por Tfouni: “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.04)

É preciso reflexão, adquirir novas práticas para acompanhar o desenvolvimento da sociedade que está cada vez mais evoluída devido a vários recursos, principalmente tecnológicos. As crianças já trazem informações para a escola que o professor pode usar para elaborar aulas dinâmicas e lúdicas, que, com certeza, vão despertar o interesse do aluno facilitando o aprendizado que precisa desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação básica.

Pode-se dizer que o letramento é um direito humano, independente das condições econômicas e sociais, e por ser um fenômeno social, ele precisa ser levado para a escola por meio de usos sociais da escrita, considerando a alteração das condições de alfabetização. O ensino e o aprendizado da linguagem escrita já não pode ser mais um mero mecanismo, como o de ensinar

as crianças a desenharem as letras para construir as palavras, mas sim de modo significativo para que elas compreendam a importância da linguagem escrita na vida social e comunicativa.

Segundo Kleiman,

É fundamental que a leitura e a escrita possam oferecer ao aluno a possibilidade de descobrir caminhos à aprendizagem significativa, de forma que o mesmo interprete, divirta-se, sistematize, confronte, documente, informe, oriente-se e reivindique, trazendo assim conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. (KLEIMAN, 2000, p. 19)

Por isso é importante que os professores trabalhem em suas práticas diárias a habilidade dos seus alunos em ler livros, jornais, revistas, escrever bilhetes, cartas, declarações, preencher formulários, ler bulas de remédios, contas de água, de luz e telefone. Quando a criança entra na escola, ela já traz as experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita, pelo seu contato com materiais de leitura, como: rótulos, embalagens, cartazes, livros, revistas e outros, e dessa forma vai descobrindo o código escrito. Mas a sua compreensão necessita da intervenção do professor para desenvolver as capacidades concernentes ao sistema alfabético ortográfico, ao uso da escrita e ao entendimento dos textos.

A leitura e a escrita são práticas sociais importantes para o desenvolvimento da cognição humana, pois auxiliam a desenvolver o intelecto, a imaginação e possibilita a aprendizagem. São dependentes entre si, se diferenciando na forma do uso, pois enquanto a escrita se ocupa da comunicação, a leitura visa a compreensão do leitor, portanto a escrita dá acesso à leitura. Os dois processos caminham juntos para que aconteça a significação de cada um. No processo da aprendizagem de leitura e escrita, a criança pode identificar que os números representam quantidades, e as letras formam palavras, e assim elas conseguem expor suas ideias e perceber a diferença existente entre escrita e leitura.

Por isso, é relevante que no ambiente escolar, o aluno tenha contato diário com todos os tipos de material escrito se interessando por aprender mais palavras, seus significados e usos, conhecendo mais da ortografia, sabendo o que escreve e para que escreve. Instigando o interesse do aluno a partir do primeiro ano do ensino fundamental, faz com que ele sinta curiosidade sobre os conteúdos apresentados para o ensino da leitura e da escrita, e desenvolver habilidades e competências.

No primeiro ano do ensino fundamental começa a sistematização do processo de alfabetização. É quando a criança começa a entender como funciona o

código escrito, a explorar o sentido das palavras encontradas nos textos trabalhados em sala de aula e nos jogos com letras e sílabas. No contato com as letras e com os números a criança percebe que eles são representações da fala e daí começam suas tentativas de escrita, pois passam a levantar hipóteses e confrontar as ideias dos seus colegas para aprimorar essas hipóteses, e é aí que acontecem as escritas espontâneas, que é escrever o que pensa e vê, e essa iniciativa precisa ser valorizada, para que a criança não prossiga com a escrita convencional, em que ela escreve imitando a escrita dos adultos.

Em vista disso, Barbosa esclarece que:

Ajudar uma criança na aprendizagem da leitura e da escrita não é procurar transmitir uma técnica ou um saber, é permitir que ela construa as estratégias de que necessita para utilizar a escrita quando quiser brincar, agir, informar-se, distrair-se. A utilização ampla da escrita, das várias modalidades de textos sociais, faz com que a criança aprenda a ler naturalmente, da mesma maneira que ela aprendeu a falar. (BARBOSA, 1990, p. 135).

A criança aprende com seus erros e acertos. Conhecendo e respeitando o seu tempo de desenvolvimento, é possível auxiliá-la com as informações desconhecidas, valorizar cada descoberta sua, compreender e identificar as aprendizagens feitas por ela com relação às práticas de linguagem e as atividades essenciais na sala de aula, como aquelas de escrita e de leitura e de alfabetização, trabalhando as sequências didáticas, abrangendo atividades permanentes na rotina.

Em observação às práticas metodológicas utilizadas pela professora da sala de aula onde foi realizada a pesquisa, percebeu-se que elas são adequadas às necessidades dessa faixa etária (6 anos), dando continuidade ao trabalho desenvolvido na educação infantil, através de atividades significativas, além de deixar o ambiente escolar acolhedor e prazeroso para o ensino e aprendizagem.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

Até o século XIX, era o professor, único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, o papel que exerce é o de investigador, facilitador desse processo, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizado (HUBERMAN, 1990). Tanto o aluno como o professor são sujeitos ativos na construção da aprendizagem e do conhecimento, mas o professor tem a tarefa de entender o contexto social em que o aluno está inserido, fazendo a mediação entre o uso de seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos, para que ele possa relacionar, explorar, comparar e utilizar em várias circunstâncias.

Masetto, exemplifica a mediação pedagógica como sendo a atitude, o comportamento do professor como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, apresentando-se como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Mas não uma ponte estática, e sim, uma ponte rolante, auxiliando o aprendiz a atingir seus objetivos. A maneira de apresentar e tratar um conteúdo ou tema, ajuda o aprendiz a conseguir as informações, sabendo relacionar, organizar, manipular, discutir e debater essas informações com os colegas, com o professor e com as demais pessoas, gerando a interaprendizagem. Assim ele pode produzir um conhecimento significativo, que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, ajudando-o na compreensão da sua realidade humana e social, podendo interferir nela. (MASETTO, 2000, p.144)

A mediação pedagógica, para Arrais, “é fundamental para quem está adentrando o universo letrado”. No seu dizer:

Poderíamos usar, metaforicamente, a figura da criança que começa a dar seus primeiros passos em direção à autonomia para caminhar e posteriormente correr. Por mais hábil, mais nutrido e cuidado que seja, nenhum ser humano consegue ir do colo aos largos passos sozinho. Todos nós precisamos de apoio, suporte, de mediação para irmos do simples ao complexo, do trivial ao arrojado. (ARRAIS, 2016)

A mediação pedagógica na sala de aula consiste em alfabetizar a criança aproximando-a do mundo letrado. É fundamental na relação ensino aprendizagem, sendo o professor, o agente mediador. Ela ocorre por meio da troca de experiências, diálogos e debates colocando o aprendiz diante de questões éticas, sociais, cooperando para que este aprenda a comunicar conhecimentos. (ALTHAUS, 2015)

“A função de um professor é instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento”. (RUBEM ALVES, 2000)

Na visão de Oliveira:

A criança, nos anos iniciais do ensino fundamental, necessita sim, de um direcionamento maior do professor, de uma mediação comprometida com a realidade e o ensino-aprendizagem dela, sendo que a mediação do professor é muito significativa no processo de aprendizagem do discente. É indispensável a importância da família, dos educadores, da escola, e da sociedade em geral, diante das dificuldades apresentadas pelas crianças, não esquecendo que a escola deve estar atenta às necessidades e às dificuldades de tais crianças, para que possa colaborar e mediar eticamente, não excluindo em momento algum tais alunos por apresentarem dificuldades no processo de ensino-

aprendizagem, pois com uma metodologia adequada, uma atenção redobrada, carinho e dedicação ao ensinar, com certeza não haverá tantos alunos com fracasso escolar. (OLIVEIRA, 2017)

Trata-se, portanto, de criar e desenvolver o aspecto atitudinal, afetivo nas relações presentes na prática pedagógica. Um reconhecimento de que as relações de mediação feitas pelo professor devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, compreensão, respeito, e, acima de tudo, de valorização do outro. (LEITE, 2012).

Construir a ação didática na perspectiva da mediação trará repercussões significativas nas aprendizagens dos alunos, afinal, todos aprendemos e ensinamos. O maior desafio dos professores talvez seja reconhecerem-se como eternos aprendizes: de sua profissão, de seus alunos. Ver e sentir a escola ou a universidade como local, acima de tudo, de aprendizagens. (ALTHAUS, 2015)

Todas as atividades desenvolvidas cotidianamente na sala de aula investigada, a mediação pedagógica aconteceu individualizada. A professora acompanhou os alunos auxiliando-os no processo de aprendizagem. As atividades se apresentaram difíceis e desafiadoras, mas possíveis de fazer, possibilitando à professora adequar os exercícios para cada criança, considerando a dificuldade de cada uma.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (PAULO FREIRE, 2002).

Trabalho Docente

A professora realiza a mediação com os alunos em todas as atividades de alfabetização, sempre com estratégias para incentivar a participação de todos e conseguir a compreensão deles, como uma forma de avançarem nos níveis de letramento. A leitura é feita individualmente, pela professora ou por algum aluno da turma, dando oportunidade a todos de participarem, promovendo a interação social e aproximando a criança com o texto lido. A mediação é feita antes e depois da leitura com o objetivo de que os alunos reflitam a respeito do tema.

Assim que cada aluno termina suas atividades antes dos demais, podem ler livremente os gibis e livros da estante do Cantinho da Leitura que tem dentro da sala de aula, aguardando os outros alunos terminarem suas atividades. Assim eles podem praticar a leitura silenciosa que é ótimo para a compreensão textual. Sem contar que a leitura, ao contrário do que se fala, não é difícil e não dá trabalho, ela tem uma contribuição muito grande para a aquisição do

vocabulário, na construção da escrita e na forma padrão da língua, sem esquecer o acesso que ela permite aos conhecimentos históricos já produzidos. Segundo Kleiman (2008, p.70) a leitura “é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escrita, que lhe permite construir uma relação com a escrita”

São trabalhados com as crianças os conteúdos: análise e reflexão sobre a língua; leitura feita pela professora; leitura coletiva; músicas do repertório infantil; literatura infantil; leitura de textos informativos, jornalísticos, poéticos, instrucionais; produção de listas com palavras do repertório infantil; produção de frases; reescrita de textos que saibam de memória; interpretação oral e escrita de pequenos textos; produção de livros, convites, cartazes; parlendas; trava-línguas; adivinhas; panfletos.

Foi possível perceber a valorização que é dada aos conhecimentos que os alunos já trazem de suas vivências, visando com isso melhorar a aprendizagem e estimular a integração entre eles.

Análise dos resultados

A análise dos resultados foi realizada a partir das respostas obtidas dos questionários aplicados aos pais e professoras, relacionadas ao tema da pesquisa, o que proporcionou fazer a interpretação.

As professoras da escola investigada se mostraram comprometidas com o ensino aprendizagem dos alunos, desenvolvendo seus planejamentos baseados na realidade destes, para uma melhor assimilação dos conteúdos. Porém, existem problemas que dificultam essa caminhada, como a falta de acompanhamento dos pais/mães e responsáveis da vida escolar das crianças, fazendo com que elas se mostrem desinteressadas. É muito importante a conscientização dos pais com relação à parceria com a professora, para uma boa formação de seus filhos, contribuindo para que aconteça o trabalho pedagógico.

A dificuldade maior que as professoras sentem em alfabetizar está na indisciplina e no desinteresse das crianças pelo ensino aprendizagem, algumas delas sabem escrever, mas tem dificuldades na leitura e em interpretar textos. As professoras se mostram chateadas pelo fato dos pais não colaborarem e não valorizarem a educação de seus filhos. Por isso é imprescindível que a família seja presente na vida escolar, para que o processo de ensino/aprendizagem da criança não fique prejudicado.

Todas as professoras entrevistadas se consideram professoras mediadoras. Entendem ser preciso conduzir o aluno no processo de alfabetização, instigar, provocar reflexões, despertar o desejo de aprender, contribuindo com sua educação, principalmente neste momento de tantas mudanças e incertezas. Elas acreditam ser possível alfabetizar letrando. No mundo de hoje, não é difícil, mas os professores precisam ser capacitados para isso. Concordam que o processo de alfabetização e letramento deve iniciar na Educação Infantil, pois é importante a criança participar das práticas sociais de leitura e escrita nessa fase do ensino, para que quando ingressar no Ensino Fundamental esteja preparada para enfrentar os desafios dessa nova etapa com segurança e conhecimento.

Por meio da análise das respostas das dez professoras entrevistadas, percebe-se que todas tem uma visão clara e correta sobre a alfabetização e o letramento, e que um está relacionado com o outro. Sabem que não é só ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando os sons às letras, mas também é preciso auxiliar os alunos a compreenderem o significado dessa aprendizagem, sabendo utilizar no seu cotidiano, atendendo às exigências da sociedade em que estão inseridos. A maioria delas entende que no processo de alfabetização, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas com textos que circulam na sociedade e que deve-se levar em conta os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola, aproveitando-os nas aulas. Isolar a alfabetização do letramento seria um erro, principalmente na leitura e produção de bons textos.

Num total de 11 pais dos alunos que responderam o questionário, um deles tem o Ensino Médio completo, dois estudaram até o Ensino Fundamental e dois tem o Superior completo. Três dessas famílias possuem um filho, sete possuem dois filhos e uma delas possui três filhos. A maioria se encontra empregada. Foi possível analisar que esses pais veem na internet uma vantagem e um desafio para a educação dos filhos, se mostrando apreensivos com as mudanças que estão acontecendo na educação escolar.

As famílias costumam auxiliar os filhos nas tarefas escolares, e assim melhorar seu aprendizado. Quando observam que o filho apresenta baixo desempenho escolar, procuram conversar com a criança para entender suas dificuldades, mostrando-se preocupados com o aprendizado. Quase todos os pais informaram que, para auxiliar no desenvolvimento da criança na leitura e escrita, utilizam a internet, revistas, livros, desenhos interativos, jogos digitais e livros de história para desenvolver a leitura e escrita.

Alguns pais acham que para favorecer a aprendizagem de seus filhos, as professoras poderiam ser mais calmas, pacientes e compreensivas com as dificuldades apresentadas pelas crianças. Outros confiam no método utilizado

pela professora e não tem o que reclamar com relação às atitudes das professoras. Oito dessas famílias informaram que a igreja auxilia os filhos no processo da leitura e escrita através de atividades realizadas com estudo da Bíblia realizadas em grupo. As respostas aos questionários foram feitas pelos pais, baseadas em suas observações nas dificuldades e evolução dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou a importância da alfabetização e do letramento no processo escolar de qualquer criança e a necessidade de estratégias que possam auxiliar no ensino da leitura e escrita. Não existe um método próprio para alfabetizar. O professor precisa se conscientizar que cada criança tem um jeito diferente de aprender e quando chega à escola, leva consigo uma bagagem de casa, precisando extrair dela esse conhecimento prévio. Para isso, é necessário mediar as aprendizagens no processo de aquisição da leitura e da escrita nos processos de alfabetização e letramento.

Nesta pesquisa foi proposto compreender como é realizado o processo da mediação pedagógica nas práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental para a alfabetização e letramento.

Atualmente, alfabetizar é um desafio muito grande para os professores, que precisam diversificar suas práticas de ensino com intervenções coletivas e individuais, e considerar a criança como um ser que pensa e reflete sobre aquilo que aprende e sobre o que lhe é ensinado, da mesma forma que elabora hipóteses e reflete sobre as mesmas. Como a alfabetização formal começa só nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é proposto que o professor faça a mediação pedagógica na escrita e leitura para a alfabetização e letramento. Em outras palavras, que alfabetize letrando. Assim é possível reconstruir a leitura e a escrita a partir do mundo vivenciado, por meio de práticas reais, contextualizadas e significativas. A participação da família no processo de alfabetização, motiva a criança e estimula o seu desenvolvimento cognitivo.

O tema abordado nesse trabalho precisa ser aprofundado, devido possibilitar que educadores revejam suas práticas de ensino da leitura e da escrita na primeira série do ensino fundamental, se comprometendo com as necessidades e as diversas realidades dos alunos, utilizando-se de metodologias claras e eficientes, colaborando para uma educação melhor e de qualidade, buscando formar leitores competentes e também escritores que consigam entender a sociedade em que estão inseridos.

Uma mediação pedagógica eficaz é possível facilitar a compreensão da leitura e escrita para a alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. A alegria de ensinar, de Rubem Alves. Ars Poética, 2000. 93 páginas.

ALTHAUS, M. O papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. Didática do Curso de Pedagogia, da Vizivale do Núcleo de Educação a distância – Nead/Unicentro, no ano de 2015. Disponível em:

<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/522/5/SANDINI%2C%20S.%20P.%20Did%C3%A1tica..pdf>. Acesso em 25/11/2020.

ARRAIS, E. Mediação Pedagógica no Ensino da Leitura e da Escrita: caminhos para autonomia discente. Revista do Instituto de Ciências Humanas – Nº 16, vol. 12, 2016

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1990. Alfabetização, Escrita E Leitura: Lugares (Não) Escondidos na História Dennys Dikson. Disponível em: [www.revistas.unijui.edu.br > index.php > article > view](http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/article/view) Acesso em: 25/11/2020.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HUBERMAN, Susana. Cómo se forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión. Buenos Aires: Paidós, 1999 Gilda Helena Bernardino de Campos

Mediação Pedagógica: um estudo a partir da percepção de professores em formação continuada. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/257920500_Mediacao_Pedagogica_um_estudo_a_partir_da_percepcao_de_professores_em_formacao_continuada

Acesso em: 04/12/2020

KLEIMAN, A. A concepção escolar da leitura. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/portugues/o-processo-leitura-escrita-um-estudo-comparativo.htm>. Acesso em: 25/11/2020.

_____. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008 Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 04/12/2020.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003

LEITE, Sergio. Afetividade e mediação pedagógica. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI., UNICAMP, Campinas, 2012. In: ebook Didática: A relação mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem. Althaus, M.T. M.2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/522/5/SANDINI%2C%20S.%20P.%20Did%C3%A1tica..pdf>. Acesso em: 03/12/2020.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T e BEHRENS Marilda A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000, p.133-173. In: CAMPOS, G.H.B. Mediação Pedagógica: um estudo a partir da percepção de professores em formação continuada. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257920500_Mediacao_Pedagogica_um_estudo_a_partir_da_percepcao_d_e_professores_em_formacao_continuada. Acesso em: 04/12/2020.

OLIVEIRA, R.M. de. Dificuldade no Desenvolvimento da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 15, pp. 163-188, fevereiro de 2017. ISSN: 2448-0959

ROSA, R.A. OS processos de construção da leitura e da escrita pela criança. Publicado em 26 de fevereiro de 2011. Universidade de Uberaba. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-processos-de-construcao-da-leitura-e-da-escrita-pela-crianca/60100>. Acesso em: 25/11/2020.

SEVERINO, A.J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, p.05-17, Jan/Fev/Mar/Abr 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br> > books Acesso em: 25/11/2020.

_____ Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995. In: MORAES, M.G. Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações, 2005. Disponível em: <http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf> Acesso em: 25/11/2020.

O JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: MAIS UM INSTRUMENTO EM SALA DE AULA

Adriana Teixeira Vaz

RESUMO

Este artigo visa analisar o jogo de diferentes perspectivas para uma aplicação como ferramenta pedagógica em sala de aula. Neste estudo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva com método qualitativo. Procurou como objetivo descrever os jogos como ferramenta pedagógica que contribui para o



desenvolvimento cognitivo da criança, pois o jogo aparece nos primeiros anos de vida servindo como um meio de se relacionar com outros. O estudo apontou que a utilização de jogos na educação é uma estratégia que permite adquirir competências de forma divertida e atraente para os alunos. Principal elemento a recreação como forma de aprendizado. A aprendizagem pode ser uma experiência motivadora se a basearmos em atividades construtivas e lúdicas.

Palavras-chave: Jogos. Atividades Lúdicas. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the game from different perspectives for an application as a pedagogical tool in the classroom. In this study, through a descriptive bibliographical research with a qualitative method. It aimed to describe the games as a pedagogical tool that contributes to the cognitive development of the child, since the game appears in the first years of life serving as a means of relating with others. The study pointed out that the use of games in education is a strategy that allows students to acquire skills in a fun and attractive way. Main element to recreation as a way of learning. Learning can be a motivational experience if we base it on constructive and playful activities.

Keywords: Games. Play activities. Teaching. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o jogo tem sido objeto de diferentes filosofias e tendências educacionais, desde a concepção da escola tradicional para a introdução mais inovador do ludomotricidad, tornando-se uma ferramenta de grande importância educativa hoje para o grande potencial que apresenta para a aprendizagem.

Com o jogo, todos os participantes se sentem livres e têm a capacidade de fazer o que desejam espontaneamente, enquanto desenvolvem suas qualidades. De fato, toda a equipe de especialistas do mundo da infância concorda com a grande influência que a atividade lúdica tem para o desenvolvimento equilibrado das áreas cognitiva, afetiva e social nas primeiras idades. Por outro lado, embora existam muitas teorias sobre o jogo (Behaviorist-Wundt e Hall-Spencer evolucionistas, funcionalistas-Gross, Psicanalista-Freud, Piaget cognitivas, sócio-histórico-Vigotsky, ecológica Sutton-Smith, etc.), e cada um deles oferece uma contribuição importante.

Portanto, um dos grandes valores do jogo é que ele constitui uma atividade voluntária em que os alunos desenvolvem livremente muitas de suas habilidades, aprendendo a desenvolver habilidades sociais, a viverem novas experiências individualmente ou em conjunto com seus pares, favorecendo a aquisição de linguagem e aumentando seu vocabulário, facilitando o início do diálogo com aqueles com quem ele compartilha o jogo e desenvolve sua criatividade e imaginação.

2. O JOGO COMO INSTRUMENTO EM SALA DE AULA

Podemos considerar que o jogo é uma das atividades mais relevantes no processo evolutivo de uma pessoa, pois contribui para o desenvolvimento das seguintes dimensões:

O jogo satisfaz as necessidades de exploração e curiosidade no mundo ao redor da criança. Cria uma sensação de incerteza nas relações com outros pares, com os seus cuidadores e com o mundo exterior. Kishimoto (2017, p.65) escreve que:

[...] O jogo é um contexto de experimentação e descoberta, que permite treinar uma infinidade de habilidades em desenvolvimento referenciadas em todas as áreas: física, cognitiva, linguística, emocional e social (p.198).

Os valores sociais são trabalhados no jogo. Através deles, as crianças praticam papéis e situações cotidianas para se relacionar com seus pares. Através do jogo eles mostram seu caráter interno. Com o passar do tempo, ele

é canalizado para um jogo mais normativo, no qual aparecem papéis de liderança e melhoria. Para resumir, o jogo revela a personalidade da criança e juntos eles deixam valores sociais de trabalho. Com base no exposto, vemos como o jogo pode ser um recurso importante na sala de aula. Observamos que jogando podemos desenvolver um conhecimento e usá-lo para a vida diária. Esse recurso pode ser utilizado pelo professor em suas aulas, mas, normalmente, associamos o jogo com a área de Educação Física. Essa percepção relaciona o jogo com espaço ilimitado e distribuição gratuita. O professor em sua sala de aula tem essas duas variáveis. O aluno pode brincar na sala de aula usando apenas o espaço pessoal da criança e sem se mover pela sala de aula.

O jogo passa por várias etapas na educação. Primeiro, e o mais importante, é a Educação Infantil, que é a base do afeto pessoal e da autonomia. Depois em outra ordem, é importante ressaltar que as crianças nem sempre jogam da mesma forma ao longo da vida. De fato, apesar do fato de as formas de jogo evoluir de acordo com a sua idade, a forma de jogo anterior não desaparece, mas é transformada e torna-se mais complexa.

Nesse sentido, os estágios de desenvolvimento propostos por J. Piaget constituem um bom ponto de partida para identificar que tipo de atividades lúdicas poderíamos colocar em prática com as crianças em seus diferentes momentos evolutivos. Assim, embora seja verdade que, principalmente, assumir que o jogo é uma atividade sempre presente na infância e muito eficaz quando tentamos fazer com que os melhores interesses da criança, após a ampla variedade de capacidades que ajuda a desenvolver em diferentes períodos do desenvolvimento humano, é claro que o jogo é uma ferramenta de ensino que podemos fazer na escola pelas grandes possibilidades oferecidas no processo ensino-aprendizagem das diferentes etapas educacionais.

Em termos da diversidade de jogos existentes, a grande variedade de classificações e tipos deles torna seu desenvolvimento muito extenso; por isso, foi escolhido oferecer uma classificação genérica dos diferentes tipos de jogos seguindo as categorias propostas. por Kishimoto (2017) seguindo a nossa análise a partir de um ponto de vista educacional, devemos considerar que o jogo é, em si, um meio de expressão, um instrumento de conhecimento, um meio de socialização, um regulador e compensador de afetividade e instrumento eficaz para o desenvolvimento de estruturas de pensamento; em suma, um meio essencial de organização, desenvolvimento e afirmação da personalidade.

Nesse sentido, Kishimoto (2007) fala como profissionais da educação, para utilizar o jogo como recursos educativos, em sala de aula devem

ser voltados para a adaptação das aulas aos interesses e necessidades dos alunos, promovendo a participação ativa e criativa. Desta forma, os conteúdos e atividades devem ser amplos e variados, oferecendo a maior riqueza de opções possíveis, e promovendo novos e estimulantes espaços que favoreçam a descoberta pelos alunos e estimulem suas habilidades criativas.

Para isso, um dos aspectos de grande importância a considerar no momento da seleção de determinado jogo, é considerar as seguintes variáveis:

- Momento evolutivo dos participantes.
- Características do momento em que o jogo será desenvolvido (tempo, contexto, motivação, etc. ...).
- Objetivos a desenvolver.
- Contexto sociocultural.
- Ritmos de aprendizagem dos destinatários.

Finalmente, e se nosso objetivo é usar o jogo como um recurso educacional, é essencial proceder a uma avaliação dos resultados obtidos para avaliar sua adequação em várias ocasiões.

2.1. O JOGO COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM

Muito embora o jogo enquanto instrumento do processo ensino-aprendizagem venha sendo discutido com maior amplitude na última década, não é uma ferramenta utilizada somente na contemporaneidade é, na verdade um instrumento educativo que esteve presente em diferentes épocas da história humana e, atravessou os tempos trazendo sempre novidades enquanto facilitador da comunicação na educação infantil.

Ao fazer um traço histórico aponta-se que já na Grécia Antiga, Platão utilizava-se do jogo de desporto como forma de educar e oferecer valor moral. Entre outros povos como os egípcios, romanos e maias, os jogos tinham seu valor na educação por transmitirem valores permitindo que as gerações mais velhas ensinassem aos mais jovens suas tradições e conhecimentos. Foi no período do cristianismo que os jogos como método didático-pedagógico de ensino foram desvalorizados, considerados profanos e pecaminosos (KISHIMOTO, 2017).

No século XVI, os humanistas apresentavam os jogos como instrumentos educativos de valor enquanto propostas pedagógicas em que eram utilizados brinquedos e demais jogos. Rabelais (1494-1553), para ela a matemática, aritmética e geometria poderiam ser ensinadas a partir do jogo de cartas; Jean Jacques Rousseau (1712-1778) considerava que o jogo poderia dar origem na criança ao prazer de aprender; Pestalozzi

(1746-1827) acreditava que o uso do jogo na escola permitiria trabalhar conceitos como responsabilidade e, especialmente, as normas de cooperação e trabalho em equipe e; Froebel (1782-1852) considerava que o jogo era a melhor forma de ativar a criatividade da criança. Além disso, todos os humanistas defendiam que o bom educador se utilizava do jogo como forma de ensinar (BARANITA, 2012).

Outros estudiosos vieram, porém, os benefícios imputados ao jogo na educação das crianças atravessaram séculos e Decroly (1871-1932) utilizou-se de jogos criados por ele para desenvolver em crianças com deficiências a percepção, motricidade e raciocínio; Dewey (1859-1952), considerava que nos jogos a criança era espontânea e, por isso aprenderia com maior naturalidade; Maria Montessori (1870-1952) trouxe os benefícios dos jogos sensoriais; Vygotsky (1896-1934) acreditava que as brincadeiras e dentre elas os jogos poderiam envolver a criança e permitir seu desenvolvimento a partir das influências sociais e Piaget (1896-1980) considerava os jogos como instrumento para o desenvolvimento intelectual (BARANITA, 2012).

Pode-se assim perceber o entendimento de Kishimoto (2017, p. 31) que: “A educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos ao só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento”. E dentre os instrumentos lúdicos para a educação o uso de jogos e do brincar, permitem o desenvolvimento social, físico, intelectual e afetivo das crianças, permitindo sua expressão oral e corporal e, seu processo contínuo de aprendizado e busca pelo conhecimento.

Importante salientar que não se podem confundir brinquedos, brincadeiras e jogos, sendo assim, contempla-se que: os brinquedos são os objetos utilizados para as crianças brincar; a brincadeira é o ato de divertimento e, os jogos são brincadeiras que envolvem atividades físicas ou mentais que utilizam brinquedos, mas, se fundamentam em regras que definem o perder e o ganhar como resultados final (BARANITA, 2012).

Sobra a diferença entre brincadeiras e jogos, tem-se o entendimento de Schwartz (2015, p 12) de que: “brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar.” Como se observar a brincadeira é realizada de forma mais livre, enquanto os jogos são formas de brincadeiras que

possuem regras e, que envolvem as atividades desenvolvidas em duplas ou grupos, o que possibilita a interação social e o aprendizado no campo das relações sociais. Os benefícios que os jogos podem trazer para o aprendizado das crianças em relação ao seu desenvolvimento social e intelectual estão envolvidos nessas atividades lúdicas, capazes de melhorar consideravelmente a prática pedagógica. Aponta-se que o uso do lúdico, no caso específico do jogo, está em sintonia com o desenvolvimento da inteligência e da sociabilidade da criança (PIAGET, 1990).

Com relação ao uso de jogos e materiais lúdicos nas crianças, tem-se a existência de três fases: Fase 1 – sensório-motor (até 2 anos), as crianças brincam sozinhas e não têm noção de regras; Fase 2 – pré-operatória (2 a 6/7 anos) surge o conceito de regra e o jogo simbólico e; Fase 3 – operações concretas (7 a 11 anos) a criança é um ser social e sabe jogar em grupo e compreende a existência de regras e de respeito a eles (PIAGET, 2010). O jogo tem importância em todo o processo de desenvolvimento da criança seja o social, moral, intelectual e cognitivo; constituindo num instrumento capaz de possibilitar um meio de comunicação/compreensão da criança em relação ao aprendizado e sua evolução e capacidade de assimilar e transformar a realidade (BARANITA, 2012). É no mundo imaginário da criança que o jogo se torna um construtor de interações sociais, pois, enquanto a criança joga, brinca e cria um mundo que lhe proporciona vivenciar as relações sociais e a interação com o meio ambiente desenvolvendo-se para a aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

A concepção de que o jogo é resultado da ação social e faz parte da imaginação da criança pode ser observada no contexto de que:

A ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos (VYGOTSKY, 2007, p. 53).

No entendimento de Vygotsky o jogo possui três características essenciais: a imaginação, imitação e as regras. Elementos esses que tornam o jogo um importante instrumento a ser utilizado no desenvolvimento das crianças e nas atividades lúdicas escolares e, também nas famílias, de forma que a criança possa aprender a respeitar regras e conviver melhor com as pessoas e, com isso, desenvolver suas relações sociais.

Para a criança o jogo não constitui uma lembrança do que é vivido, mas sim, vem a ser um instrumento de transformação que lhe permite construir uma nova realidade, em que ela pode produzir mais do que efetivamente se apresenta real, é um processo capaz de construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos e aprendizados (BARANITA, 2012). O uso do jogo como material lúdico é benéfico também para o professor que tem a oportunidade de avaliar a criança individual e coletivamente, com o desenvolvimento de atividades que necessita fazer sozinha e outras que precisa trabalhar as relações sociais para construir a partir de regras uma realidade junto a um grupo, fazendo com que a criança se expresse verdadeiramente como se sente em relação a tudo o que vivencia no momento da brincadeira (BARANITA, 2012).

Segundo a concepção de Wallon mesmo que o jogo seja algo que possua regras, a criança ao jogar pode ser livre e, assim como todo o material lúdico, permite a construção e reconstrução de oportunidades, capacidades e habilidades que agregam valores e transformações na vida da criança. Nesse sentido, ao aprender a jogar com as outras crianças, ela está desenvolvendo sua sensibilidade, afetividade e fortalecendo a sua parte emocional, o que vem em benefício do aprendizado. Ainda segundo Wallon os jogos podem ser classificados em quatro categorias: 1. Jogos funcionais; 2. Jogos de ficção; 3. Jogos de aquisição e 4. Jogos de fabricação (BARANITA, 2012).

Os jogos funcionais são realizados pelas crianças até os 7 meses e, vem a ser as formas de movimentos simples e exploração dos sentidos, que lhes permitem conhecer o próprio corpo. Nesse jogo elas mexem braços, mãos e pés, batem nos pés e na cabeça, fazem barulhos com a boca, seguram e deixam cair objetos. Os jogos de ficção, surge aproximadamente aos dois anos, quando passam a usar a imaginação e o faz de conta, criando novos contextos a partir da realidade que a cerca que ela percebe e analisa em seu mundo imaginário onde cria a liberdade para seus sentimentos de amor, rejeição, medos e cuidados (WALLON, 1981).

Os jogos de aquisição se originam na necessidade de a criança conhecer e compreender o ambiente em que se encontra inserida e os elementos que a rodeiam. Mais tarde ela se interessa por jogos diversos como cartas, dominós, logos e jogos de palavras. Quanto aos jogos de fabricação são jogos que se originam na criatividade, improviso e transformação dos objetos reais em imaginários, como, por exemplo, quando a vassoura vira um cavalo ou a caneta um avião. Esses jogos ocorrem por volta dos 4 anos de idade e, nessa fase a criança passa a

desenvolver atividades manuais como criar, juntar e combinar (WALLON, 1981).

Conclui-se que os jogos são atividades extremamente importantes para o desenvolvimento infantil, seja no campo social, moral e intelectual e, eles existem desde o nascimento da criança, com alguns perpetuando por toda a vida, devido a sua adaptabilidade para a vida adulta. Assim, é importante que os professores conheçam qual a melhor fase (idade) da criança para cada jogo e atue com ela fazendo o importante papel de moderador e incentivador das atividades com jogos.

2.2. O papel do professor perante o jogo

O jogo enquanto instrumento didático-pedagógico somente alcança os resultados esperados quando o professor conhece o jogo adequado para a idade certa, bem como é participativo na atividade e não apenas um coordenador, ele deve se fazer presente junto a criança, fazendo do jogo um meio de comunicação. Não existe mais espaço nas escolas para uma forma de educação em que o professor repassa conteúdos e a criança simplesmente recebe e deve aprender esse conhecimento, não existe quem ensina e quem aprende, na verdade todos os atores dessa relação ensinam e aprendem juntos, na construção espontânea de dois atores com papéis ativos (FREIRE, 2011).

O jogo se reveste de importância na educação, com maior ênfase na educação infantil, seja na creche ou na pré-escola, quando constitui uma importante ferramenta de comunicação trabalhada enquanto prática pedagógica, em que a intensão de seu uso é o despertar da criatividade, criticidade e sociabilidade (SERRÃO, 2009).

Quando o jogo passou a ser usado cotidianamente na educação infantil, houve a mudança do papel do professor que deixou de ter uma postura de transmissor/orador em sala de aula e, passou a desempenhar o papel de mediador e incentivado da aprendizagem, dinamizando o processo ensino-aprendizagem (BARANITA, 2012). É por meio do brincar e do jogar que o professor tem a oportunidade de conhecer a capacidade e habilidade da criança, preparando para que a mesma possa ter maior nível de construção de conhecimento e aprendizagem, ganhando em autonomia, criatividade e harmonização nas relações sociais. Agindo como articulador e mediador entre o brincar e a criança o professor/educador terá melhores resultados com o aprendizado das crianças (KISHIMOTO, 2007).

Os professores, na contemporaneidade, compreendem os benefícios na educação infantil desenvolvida com o uso de jogos e

brincadeiras, no que se relaciona a potencialização da aprendizagem, e na melhoria das relações sociais no ambiente escolar e, conseqüentemente, familiar e social (SERRÃO, 2009). Para que o professor tenha acesso a toda a informação que pode ser gerada a partir do uso de jogos e outras atividades lúdicas, cabe a ele se apresentar participativo nas brincadeiras, observando, questionando e enriquecendo a aprendizagem da criança a partir de um processo de evolução e desenvolvimento do jogo. (KISHIMOTO, 2007). Assim, tem-se que o educador pode junto a criança observar, orientar e dirigir os jogos, sempre participando ativamente e servindo como modelo para a criança (BARANITA, 2012).

Para que a criança possa ser atraída e motivada pelo professor para participar dos jogos é importante que o mesmo se envolva no mundo mágico infantil e possa explorar a criatividade das crianças para investir no seu processo de aprendizado, tudo isso em um ambiente agradável e motivador (BARANITA, 2012). Sobre a relação de professores e alunos e o papel de incentivador do professor tem-se que:

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder; alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor (SANTOS, 2010, p. 109).

O professor para despertar o amor pelo aprendizado necessita fazer diferentes papéis em sala de aula, sendo especialmente, mediador entre o jogo, o brincar, o conteúdo e todo o processo, oferecendo para criança um ambiente favorável para o aprendizado. Cabe também ao professor no momento em que está jogando com a criança proporcionar experiências, que permitam às crianças desenvolver suas capacidades cognitivas, tais como atenção, memória e o raciocínio, para isso precisa promover atitudes estratégicas que motivem a criança ao jogo, ao brincar e ao aprender (BARANITA, 2012).

Importante ainda comentar que o papel de mediador ativo do professor no ensino com o jogo, gera também trocas afetivas que, permitem o enfrentamento de problemas no ambiente escolar e a solução para evitar frustrações e desafios para as crianças e gerar o encantamento pela escola.

REFERÊNCIAS

- BARANITA, I. M. da C. **A importância do jogo no desenvolvimento da criança.** 2012. Disponível em: <<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2010.
- PIAGET, J. **Formação do símbolo na criança.** São Paulo: LTC, 2010.
- _____. **Jogo e educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2017.
- SERRÃO, E. M. F. L. **O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança.** Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa-Portugal: Universidade de Lisboa, 2009.

A EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NO SÉCULO XX

Ana Maria da Silva Reis⁴

Silvana Alves Trindade Oliveira⁵

Elizangela Aparecida Lima Menezes⁶

Iraci Nogueira da Rocha Campos⁷

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever a respeito da importância das novas tecnologias-TIC que integram no contexto global nas diversas modalidades de ensino dos educandos como desenvolvimento de competências que possibilitem os alunos enveredarem nas áreas tecnológicas. A escola, ao utilizar as tecnologias educacionais, é necessária obter os resultados satisfatórios alcançando o objetivo principal que é a aquisição de conhecimento, pois os recursos tecnológicos devem estar fundamentados no processo e currículo da escola. Atualmente os alunos estão inseridos num ambiente tecnológico, tanto no meio social, como cultural. As TIC são um dos fatores potenciais das profundas mudanças operadas no meio educacional. Com a aceleração na inovação e na dinamização da mudança, as TIC são hoje inseridas diariamente na educação mundial e dos fenômenos físicos e humanos em geral. Os conhecimentos das suas ferramentas de suporte são viáveis. Nesta perspectiva, as TIC são indispensáveis para o desenvolvimento acelerado no contexto educacional. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, descritiva de cunho qualitativa trazendo a importância das novas tecnologias para o século XX.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. Conhecimento. Aprendizagem.

⁴Pedagogia - Faculdade Metropolitana. Pós-graduação em: Coordenação Pedagógica - Faculdade - Fael. Mestre em: Ciências da Educação- Universidad Desarrollo Sustentable–UDS-Assunção / Paraguai.

⁵ Pedagogia. Pela Faculdade Faro. Pós em: Supervisão Faculdade ESAB. Psicopedagogia Clínica e Institucional- Faculdade Santa Fé. Mestre em Ciências da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable–UDS-Assunção/Paraguai.

⁶Pedagogia - Faculdade Fael. Pós em: Psicopedagogia Clínica Institucional- Faculdade Fasa. Pós em: Interpretação e Tradução - Faculdade Fasa, e Mestre em Ciências da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable – UDS- Assunção/Paraguai.

⁷Pedagogia. Faculdade Unijipa: Pós em: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Alfabetização e Letramento, Educação Infantil, Séries Iniciais, Tradução e Interpretação de Libras, Supervisão, Orientação e Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior, Serviço Social Educação, Gestão, Saúde e Políticas Pública: Pela Faculdade Santo André. Mestre em Ciências da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable –UDS- Assunção/Paraguai.

This article aims to describe the importance of the new ICT technologies that integrate in the global context in the diverse modalities of teaching of the students as development of competences that enable the students to embark in the technological areas. The school, when using the educational technologies, is necessary to obtain the satisfactory results reaching the main objective that is the acquisition of knowledge, since the technological resources must be based in the process and curriculum of the school. At the moment the students are inserted in a technological environment, in the social as well as cultural environment. ICT is one of the potential factors of profound changes in the educational environment. With the acceleration of innovation and the dynamism of change, ICT is today inserted daily in world education and physical and human phenomena in general. Knowledge of your support tools is feasible. In this perspective, ICT is indispensable for accelerated development in the educational context. Thus, a qualitative descriptive bibliographical research was carried out, bringing the importance of the new technologies to the twentieth century.

Keywords: New Technologies. Knowledge. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Na educação, as novas ferramentas tecnológicas, interagem no meio social e escolar, possibilitando novos desafios de aprendizagem, em especial para os alunos. Além do mais tendo diversas capacidades de envolver o aprendizado significativo com dinâmicas, pesquisas entre outras, porém antes de surgir essas tecnologias nas escolas, era totalmente diferente do mundo atual, era tudo muito mais difícil, atualmente as tecnologias modernizaram de maneira grandiosa, favorecendo todo o universo, e a educação não ficou de fora, na escola privada as ferramentas tecnológicas tem sido de grande relevância no contexto educacional.

O presente estudo tem como cerne refletir sobre educação e novas tecnologias com cunho da demanda contemporânea no ambiente escolar, cuja discussão está motivada através de documentos de índole internacional e nacional. A educação e as novas tecnologias como ciência constitui um produto típico do século XX, mas em contra partida o mundo atual impõe exigências que motiva os organismos internacionais e nacionais, a debruçarem-se sobre a Educação para todos, como satisfação que fundamentam a aprendizagem dos alunos (UNESCO) e diferentes princípios e teorias que intencionam salvar a temática em abordagem, pois parte-se do pressuposto no qual a Educação é um direito fundamental de todo ser humano, de todas as idades, sem distinção de cor, política, cultura, língua, crença religiosa.

Portanto, a escola não pode ignorar a influência da internet na vida das pessoas da sociedade moderna. Ao contrário, a escola pode utilizar a internet como mais um recurso para dinamizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o que não se pode negar é que, as TIC invadiram também o âmbito educacional, e através delas os indivíduos têm maior acesso a dados e informações nunca vistos em outros tempos.

2. IMPORTÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

No mundo atual a informática vem conquistando espaço em vários setores da sociedade, na educação ampliou o conhecimento de docentes e discentes. De acordo com Tajra (2012, p.39):

[...] A implantação da informática na escola é algo novo, mas não deve ser utilizada somente como recurso de passa tempo e sim como uma ferramenta pedagógica, tendo uma ampla visão de suma utilidade em trabalhos escolares, pesquisas e até mesmo o lado técnico, ou seja, se há professores formados na área desse conhecimento.

As exigências sociais requerem uma escola viva, dinâmica e de um educador produtor e organizador de conhecimento e que desenvolva competências e habilidades na busca, de algo novo que se transforma num diferencial competitivo dos indivíduos. Não somente ter uma grande quantidade de informação, mas sim que essa informação seja tratada, analisada e armazenada de forma que todas as pessoas envolvidas tenham acesso sem restrição de tempo e localização geográfica e que essa informação agregue valor às tomadas de decisão. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, encontramos a /contribuição legal da escola na preparação da sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, no entanto, necessita contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração. Memória é o bem maior de qualquer organização, é o conhecimento gerado pelas pessoas que fazem parte desta.

Conforme Levy (1999, p. 159), as competências adquiridas por uma pessoa não podem ficar no mesmo percurso, e sim, procurar novos caminhos de conhecimentos para não parar de crescer, pois a tecnologia está à nossa frente. Trabalhar apenas nesse enfoque pode provocar um desconhecimento, por parte dos alunos, sobre como relacionar as ferramentas tecnológicas aprendidas com suas tarefas, como aliadas para suas atividades básicas do dia-a-dia.

É importante lembrar que o projeto pedagógico deve ser elaborado em conjunto pela comunidade escolar, pois deve refletir os anseios, as opiniões e os objetivos da maioria. Além do mais, deve ser periodicamente discutido, revisto e atualizado a partir das necessidades e dos interesses dos envolvidos no processo educacional, surgidos da própria prática pedagógica e da evolução conhecimento e das tecnologias.

Para se implementar o projeto pedagógico, principalmente no que diz respeito à informática, precisa-se, evidentemente, identificar os recursos materiais e financeiros necessários e os já disponíveis. Nesse ponto, o envolvimento de toda a comunidade escolar também é importante na definição de estratégias para obtenção e uso dos recursos que viabilizarão a execução do projeto.

[...] A importância da utilização da tecnologia computacional na área educacional é indiscutível e necessária, seja no sentido pedagógico, seja no sentido social. Não cabe mais à escola preparar o aluno apenas nas habilidades de linguística e lógico-matemática, apresentar o conhecimento dividido em partes, fazer do professor o grande detentor de todo o conhecimento e valorizar apenas a memorização. Hoje, com o novo conceito de inteligência, em que podemos desenvolver as pessoas em suas diversas habilidades, o computador aparece num momento bastante oportuno, inclusive para facilitar o desenvolvimento dessas habilidades – lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, espacial, musical, corpo-cenestésica, naturista e pictórica (TAJRA, 2000 p.143).

De acordo com Tajra (2012, p17), diz que Gardner define a inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais e apresenta sete competências intelectuais e autônomas do ser humano”. Entende-se que a inteligência não pode ser medida, pois está em constante fase de desenvolvimento psicológico e biológico do ser humano e assim descobrindo as diversas áreas do cérebro, de fato encontramos pessoas com facilidade para desenvolverem, porém, neste estudo de pesquisa destacamos os estudantes por estarem em fase de aprendizagem, desempenhando melhor os vários tipos de inteligências.

As múltiplas inteligências têm suas características oriundas de cada indivíduo em seu potencial biológico, sendo que os estudantes, por estarem em fase de aprendizagem, desempenham e compreendem os vários modos de ensino do sistema educacional, portanto, a informática surge como elemento fundamental para o desenvolvimento das habilidades específica de cada ser humano.

[...] Não é essencial que um professor tenha notável Inteligência Lógico-matemática, por exemplo, para que possa solicitar aos seus alunos seja qual for a disciplina que esteja desenvolvendo, que construam gráficos,

desenvolvam médias, pesquisem estatísticas, percebam a geometria de formas nos fatos que assimilam. (ANTUNES, 2001, P.07).

O professor precisa estar atualizado, ter segurança e flexibilidade para garantir o sucesso do desenvolvimento para cada habilidade e competência a ser desenvolvida pelo educando, essas inteligências, assim como ficaram conhecidas no mundo através de um grande estudioso chamado Howard Gardner (1980), que relata sobre as inteligências que são:

a) Inteligência linguística: associadas a pessoas que escrevem, gostam de ler de falar e admiram outras pessoas que falam bem, sabem apreciar letras de músicas, são falantes e não ficam de boca fechada.

b) Inteligência lógico matemática: associada à pessoa que sabe lidar com números, desenvolver problemas, de seguir em encadeamentos lógicos de ideias como, por exemplo, o jogo de xadrez gosta de fazer cálculos entendem com naturalidade de gráficos, controlam suas finanças pessoais detestam o não cumprimento de horários por parte dos outros, tendo como modelos os advogados os cientistas e todas as pessoas que de alguma forma precisam ou usam ou têm uma grande capacidade de olhar de forma lógica para os problemas que tem para resolver para as coisas que precisam criar.

c) Inteligência espacial: são habilidades desenvolvidas por pessoas que gostam muito da arte e ao olhar para o espaço fazem transformações de acordo com o ambiente, adoram desenhar e apreciar desenhos.

d) Inteligência corporal cenestésica: presente em todos aqueles ou manifesta em todos aqueles que fazem do corpo veículos pra manifestações do pensamento da criação da arte, são apaixonados por esportes, gostam de competições é tudo que envolva o cultivo do corpo e a graça do movimento.

e) Inteligência musical: é a inteligência que permite criar, identificar e diferenciar sons musicais ou não.

f) Inteligência interpessoal: habilidade em conhecer ver o humor do outro, captar o outro no seu interior, presente nos vendedores nos comunicadores e na percepção na captação do outro em seu legítimo eu que será reconhecido essa inteligência.

g) Inteligência intrapessoal: é uma inteligência ligada ao autoconhecimento ao autocontrole do seu eu reconhecendo seus limites.

Para Tajra (2012.p,50 -51) “o uso do computador na escola faz com que o ser humano desenvolva suas habilidades diante de um processo pedagógico que, entrelaçado a tantas tecnologias”, há de se descobrir com qual inteligência se identificará. No entanto, os professores devem estar atentos para os sinais que os alunos apresentaram. Já pensando no futuro desses estudantes, cabe à

escola utilizar esses meios da informática para transformar o conhecimento em uma grande contribuição na formação dos mesmos para atuarem no futuro promissor da era tecnológica das TIC na sociedade. É possível classificar a utilização do computador na educação de duas formas, considerando a proposta pedagógica da escola:

2.1 Novas abordagens sobre tecnologia educacional

No entanto, os profissionais da área e os interessados em tecnologia educacional estão particularmente conectados às práticas do design instrucional e aos estudos sobre performance, que incluem a seleção de mídias como parte das considerações sobre o ensino e aprendizagem. A definição da Association for Educational Communications and Technology (AECT), tradicional grupo ligado a academia norte-americana define a área como:

“A tecnologia educacional é o estudo e prática ética da facilitação do aprendizado e a melhoria da performance através da criação, uso e organização de processos e recursos tecnológicos”. As mudanças provocadas pelo uso das tecnologias educacionais geram a necessidade de competências que até então não eram necessárias, mas que neste novo contexto deverão ser desenvolvidas pelos indivíduos. Neste contexto, a tecnologia educacional é o meio e não o fim do processo educativo e como tal deve ser inserida nas atividades de sala de aula como companheira e não apenas como uma forma de automatizar processos antes realizados, pois assim assumimos a produção de novos conhecimentos e não somente a reprodução.

A tecnologia educacional não é uma atividade recente se levarmos em conta a inserção de mídias na educação. Desde o começo do registro da palavra escrita, passando ao uso de novas mídias, vemos evidências de discussão sobre o impacto dessas mediações no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente tendemos a associar a tecnologia a artefatos eletrônicos como o computador ou o tablet. No entanto, *o giz e da lousa, tido como artefatos antiquados (antigamente eram feitas de pedra - ardósia)* bem como os livros impressos são tecnologias sofisticadas, largamente utilizadas ao redor do planeta. Um dos grandes desafios para os sistemas de ensino é a reflexão sobre o papel do desenvolvimento tecnológico e seus artefatos e sistemas (atualmente associados às TICs) no ambiente educacional, tais como o papel da *internet*, da *televisão* e do *rádio* que funcionam como meios educativos formais ou informais.

2.2. Os estudos das tecnologias educacionais

Nos estudos da tecnologia educacional, procura-se pensar em formas adequadas de utilizar os recursos tecnológicos na educação, ou seja, as funções

maiores da escola serão enriquecidas com a grandeza das novas fontes de informações e ferramentas tecnológicas modernas preocupando-se com as técnicas e sua adequação às necessidades e à realidade dos educados, da escola, do professor, da cultura em que a educação está inserida.

Contínuas transformações tecnológicas em todo o mundo, vem influenciando as relações sociais. Neste contexto os espaços formais de ensino (escola, universidade) e os espaços não formais têm mais uma vez buscado refletir sobre a influência da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

Nestes termos, como resultado do avanço das pesquisas em torno do computador e da Internet no final do século XX trouxeram renovado interesse na inserção desses sistemas na educação. A tecnologia educacional deixa de ser encarada como "ferramentas" que tornam mais eficientes e eficazes os processos já sedimentados, passando a ser consideradas como elementos estruturantes de diferentes metodologias.

As múltiplas mídias (desde o livro até a Internet) permitem a utilização de diversas linguagens e novas formas de comunicação. É crescente o número de escolas e centros de educação que estão usando ferramentas on-line e colaborativas para aprendizado e busca de informações.

Todas as ferramentas podem ser utilizadas como instrumentos educacionais. Parte da função da tecnologia educacional é avaliar sua integração nas práticas educativas de modo a promover um momento de ensino-aprendizagem que seja coeso.

Os diretores das escolas estão em constante elevação de ensino e aprendizagem, desenvolvendo um trabalho que garanta um aprendizado significativo para os alunos, sendo de acordo com as normas da legislação escolar. A legislação do ensino apresenta respostas, diretrizes, normativas e limites da ação escolar, diante de situações práticas. No entanto é nítido que os diretores tenham conhecimentos dos documentos e das leis direcionadas as legislações escolares. Exemplos.

A lei (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No artigo 32 que trata das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC;

A Lei nº 16.271/15 – que aprova o Plano Municipal de Educação;

Decreto nº 34.160/94 – que institui Laboratórios de Informática nas Escolas Municipais;

Art. 1º - Os Laboratórios de Informática Educativa nas Unidades Educacionais da Rede Municipal, instituído pelo Decreto nº 34.160/94, terão seu funcionamento orientado pela presente Portaria.

Art. 2º - O trabalho desenvolvido nos Laboratórios de Informática Educativa, terá como diretrizes para a sua ação pedagógica:

Art. 3º - São atribuições do Professor Orientador de Informática Educativa - POIE:

II - Assegurar a organização necessária ao funcionamento do Laboratório de Informática Educativa, favorecendo:

Art. 5º - O atendimento às classes no Laboratório de Informática Educativa dar-se-á dentro do horário regular de aulas dos educados, assegurando-se 1 (uma) hora-aula semanal para cada classe em funcionamento.

Parágrafo único - As atividades realizadas no Laboratório de Informática Educativa deverão integrar o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e atender às diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação.

Resolução SE 21, de 28-4-2014, no Artigo- Fica instituído, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa Novas Tecnologias - Novas Possibilidades, cujas ações, alinhadas às do Programa Educação, visam ao emprego sistemático, em salas de aula, das escolas da rede estadual de ensino, de novas tecnologias de informação e comunicação, a serviço do processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos e elevar-lhes o índice de desenvolvimento educacional.

2.3. As Tecnologias e suas contribuições na educação

Existe diversas possibilidades de utilizar as tecnologias, no meio educacional, pois é muito amplo o conhecimento que as tecnologias oferecem no mundo atual. Como afirma Sousa:

[...] Que as teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos. (2011, p 22)

As tecnologias vêm, contribuindo de forma grandiosa na educação, favorecendo o educador para outros meios de ensinar, nesta perspectiva os professores possam rever suas práticas pedagógicas no ensino, tendo acesso de novos conhecimentos e se apropriar nesse cenário que abre diversos leques para a aprendizagem, através das tecnologias, ou seja, com vídeos digitais na

sala de aula e intercalar nas diversas disciplinas escolares, com a motivação e criatividade que desenvolva o aprendizado para os alunos. Como afirma Ribeiro:

[...] Constata-se atualmente a importância e a necessidade de integração das tecnologias ao trabalho escolar, em especial as novas tecnologias da informação e comunicação, considerando que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano, especialmente dos jovens, e que sua aplicação na educação, no trabalho e em outros contextos relevantes, é uma competência básica a ser propiciada pelos educadores no conjunto do currículo escolar e de suas disciplinas. (2007, p. 09, MARTINS, 2017, SIP).

e) Tecnologia Transformacional: Trata-se de verificar as bases do processo de racionalização e hierarquização de práticas, saberes e conhecimentos que permeia determinadas concepções de tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo descrever a respeito da importância das novas tecnologias-TIC que integram no contexto global nas diversas modalidades de ensino dos educandos como desenvolvimento de competências que possibilitem os alunos enveredarem nas áreas tecnológicas. Ficou comprovado que existem várias concepções políticas e socioculturais em torno do ensino das Novas Tecnologias ao longo da história, as quais foram abordadas no contexto deste artigo proposto por essa pesquisa.

Conclui-se que a educação é direito de todos, estabelecida como prioridade nos acordos internacionais e legislações específicas e vem sendo alvo de intensas reflexões. As tecnologias educacionais auxiliam tanto os educadores como os alunos aprimorando o ensino/aprendizagem, favorecendo ambas as partes. As ferramentas tecnológicas só têm a acrescentar no meio educativo.

Portanto, os educadores necessitam estar sempre renovando os conhecimentos cada vez mais sobre como fazer a mediação do ensino/aprendizagem na sala de aula, para usar os recursos tecnológicos de forma adequada. Compreendeu-se que na educação, as novas ferramentas tecnológicas, interagem no meio social e escolar, possibilitando novos desafios de aprendizagem, em especial para os alunos. Além do mais tendo diversas capacidades de envolver o aprendizado significativo com dinâmicas, pesquisas entre outras, porém antes de surgir essas tecnologias nas escolas, era totalmente diferente do mundo atual, era tudo muito mais difícil, atualmente as tecnologias modernizaram de maneira grandiosa, favorecendo todo o universo, e a educação não ficou de fora, na escola privada as ferramentas tecnológicas tem sido de grande relevância no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Érica, 2012.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Cortez Editora. Universidade da Madeira. 1984.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**; tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999.

ANTUNES, Celso. **Como Identificar em Você e Seus Alunos as Inteligências Múltiplas**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RIBEIRO, D. A. **Desenvolvimento Organizacional na Escola Básica do 1º Ciclo. O papel do Coordenador de Estabelecimento**. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portocalense/Infante D. Henrique 2008.

UMA ANÁLISE DA GESTÃO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Ângela Aparecida de Almeida ⁸

RESUMO

Neste artigo, pretende-se discorrer acerca da gestão escolar e do desenvolvimento organizacional no âmbito da educação, haja vista que diante do contexto atual e da complexidade que caracteriza os sistemas de ensino brasileiros, emerge a necessidade de ampliar as discussões teóricas no campo da gestão e do desenvolvimento organizacional nas instituições de ensino. Embasado em autores como Oliveira et al (2010), Paro (1996) e outros que contribuíram para uma pesquisa bibliográfica, descritiva, de cunho qualitativa.

Palavras – chave: Gestão Escolar. Desenvolvimento. Organização

ABSTRACT

In this article, the aim is to discuss school management and organizational development in the field of education, given that in view of the current context and the complexity that characterizes Brazilian education systems, there is a need to broaden the theoretical discussions in the field of management and organizational development in educational institutions. Based on authors such as Oliveira et al (2010), Paro (1996) and others who contributed to a bibliographical, descriptive, qualitative research.

Key - words: School Management. Development. Organization.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo para seu embasamento pesquisou-se em sites da internet, quatro trabalhos sobre o tema, os quais serviram de alicerce para a análise e estudo comparativo: o texto de MSc Francisco Coelho Mendes e Marisandra Neri Nunes, *Gestão Escolar: Análise do Gerenciamento de Recursos em Universidades do RJ* (fonte: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/franciscocoelhomendesmarisandranunes.pdf>); o texto de João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra

⁸ Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Contestado – UnC, Curitiba/SC, Pós-Graduada em, pela Universidade Plínio Augusto do Amaral, Amparo – SP e Mestre pela Universidade Americana, Assuncion – PY, Doutorado pela Universidade Del Mar Chile.

Toschi e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (Coordenadores), Impactos do Plano de Desenvolvimento da Escola na gestão do ensino fundamental de Goiás (fonte: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n18/impactos_do_plano_de_desenvolvimento.html); texto de Amanda Maciel de Quadros, A Importância da Organização para a Criação de uma boa Gestão Educacional (fonte: <http://www.webartigos.com/articles/5062/1/A-Importancia-Da-Organizacao-Para-A-Criacao-De-Uma-Boa-Gestao-Educacional/pagina1.html#ixzz16zN7FOeW>); e por fim, o texto de Maisa Kugler Rodrigues e Jair Militão da Silva, *Prática e Teoria da Gestão Escolar de uma Escola de Ensino Básico* (fonte: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/254.pdf).

Todos os trabalhos falam em particular do tema gestão escolar e também sobre a importância do desenvolvimento organizacional numa instituição de ensino, administrando e planejando todas as ações que devem ser efetuadas.

O homem e a sociedade de hoje, frutos da pós-modernidade, são definidos de uma forma que não condizem com a referida utopia sociais. O homem age sob a pilastra do individualismo, revelando uma falsa verdade: a suficiência de sua própria existência, dentro de um contexto que nada contribui com a luta de tantos, diante da esperança pela obtenção de dignidade e sobrevivência humana. Os trabalhos deixam bem claro que a década de 90 foi crucial para as mudanças de intervenção do Estado, em consonância com o neoliberalismo, privatizações, reordenamento das políticas públicas e principalmente nas formas de gestão. O Estado e as políticas educacionais redimensionaram-se nas relações sociais e assumiram um papel essencialmente social para a formação dos indivíduos.

A escola/educação tinha um papel primordial na formação e profissionalização dos indivíduos, visando o crescimento econômico do Estado. Porém, através das mudanças ocorridas nas políticas educativas houve a necessidade nas agendas políticas e educacionais de reconfiguração e ressignificação das cidadanias nas sociedades.

Nesse sentido, a Escola tem o dever de formar indivíduos críticos e cidadãos detentores de direitos e deveres atuantes no meio em que vivem, dentro de uma gestão democrática, com todos os entes participantes da sociedade.

A escola não pode e não deve ficar indiferente a essa situação, pois a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia comprometida com a transformação social. Com as políticas de transformação do Estado, os textos analisados expõem que a

Educação também assume um compromisso de suma importância, apoiando as novas formas de acumulação de capital, de manutenção da ordem e controle social, a qual sempre esteve atrelada. Todavia, a escola também tem fundamental importância na democracia educacional, trabalhando para edificação de indivíduos cidadãos, respeitando as diversidades culturais e regionais.

Neste interim, cabe salientar o que é o desenvolvimento organizacional, haja vista que ele é fruto das transformações que vem ocorrendo na sociedade. O desenvolvimento organizacional se opõe a organizações tradicionais que utilizam sistemas mecânicos que enfatizam os cargos da empresa e as pessoas individualmente, que mantém o relacionamento entre patrão e funcionário através da imposição, divide o trabalho e supervisão de forma rígida, centraliza o controle organizacional e soluciona conflitos por meio da opressão.

A principal função do desenvolvimento organizacional é converter as organizações que adotam sistemas mecanizados em sistemas orgânicos que enfatizam a união dos funcionários que se relacionam a confiança entre patrão e funcionário, responsabilidade compartilhada, participação de todos os grupos que compõem a organização, descentralização do controle organizacional e solução de conflitos através de soluções e negociações. Aqui bem se explica o papel da gestão democrática escolar, onde todos trabalham e decidem juntos pela qualidade da educação.

O desenvolvimento organizacional visa métodos para encarar ameaças e solucionar difíceis situações, compartilhar a gestão da escola com os pais, professores, alunos e demais funcionários através do relacionamento entre indivíduos com cargos de direção e os demais. De acordo com Oliveira et al (2010):

O mundo do trabalho teve sua lógica alterada, e a educação, sobretudo a qualificação profissional, passou a enfatizar a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais. Tais alterações interferem nas políticas educacionais, redirecionando o pensar e o fazer político-pedagógico, o que certamente traz implicações para a gestão escolar.

Na sociedade globalizada, segundo os textos estudados, encontram-se diferentes vivências dessa proposta, como a introdução de modelos de administração empresariais, ou processos que respeitam a especificidade da educação enquanto política social, buscando a transformação da sociedade e da escola, através da participação e construção da autonomia e da cidadania, remetendo-se automaticamente à participação coletiva.

Dessa forma, a democratização da gestão escolar ampara-se na possibilidade da melhoria da qualidade pedagógica, na qualidade do currículo de acordo com a realidade local, na interação da escola com todos os agentes da comunidade escolar, e principalmente no apoio e participação efetiva da comunidade nas escolas, sendo esta, sujeito ativo do desenvolvimento do trabalho escolar. Segundo Oliveira et al (2010):

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Instrumentos e práticas organizam a vivência da gestão escolar, instrumentos e instâncias formais que pressupõem a eleição de representantes, com democracia participativa, estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta, articulados e dando fundamento a essas representações.

A gestão da escola significa, portanto, a conjunção entre instrumentos formais - eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira - e práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas.

A Escola existe para ser um dos espaços de educação das pessoas, entendendo como educação a aprendizagem de conhecimentos significativos para suas vidas, relacionados com sua história e com o seu tempo e, que contribua para o seu crescimento humano. A Escola se justifica pela possibilidade de se configurar num ambiente de manifestação cultural e de produção de conhecimento.

Em especial, o trabalho de Amanda Maciel de Quadros (<http://www.webartigos.com>) menciona que o trabalho do gestor é de transformação e cidadania. Ele deve estar articulado nas ações do cotidiano escolar e no significado dessas ações política e socialmente. Com a gestão escolar democrática constitui um horizonte escolar, onde as práticas docentes, administrativas e culturais apontam uma direção. Centrando a questão da função social da escola, que é de igualdade e pluralidade, tornando-se um instrumento de diminuição da discriminação trabalhando em conjunto com o Estado, da família e da sociedade.

Uma equipe gestora como líder e condutora da escola, deve promover esta como um espaço democrático e propiciar a participação efetiva da comunidade escolar, onde todos possam opinar, criticar, fiscalizar, aprimorar, inteirar-se de tudo. Pois, a educação é e sempre será responsabilidade da

família e da escola, haja vista que a vida escolar e a vida familiar são simultâneas e se completam. De qualquer forma, a democratização da gestão escolar ampara-se na possibilidade da melhoria da qualidade pedagógica, na qualidade do currículo de acordo com a realidade local, na interação da escola com todos os agentes da comunidade escolar, e principalmente no apoio e participação efetiva da comunidade nas escolas, sendo esta, sujeito ativo do desenvolvimento do trabalho escolar.

A escola e a gestão escolar sempre estão em mudança, porém devem buscar seu equilíbrio e a viabilidade de seu funcionamento administrativo e pedagógico, garantido a legalidade e a validade de seus atos e de sua gestão. Pois, atualmente o que se busca é a qualidade da educação pública, consoante com a igualdade, a pluralidade e a diversidade, sendo que a qualidade do ensino será sempre uma meta.

Considerar a escola como esfera pública democrática é considerá-la como local democrático dedicado a fortalecer não só o próprio indivíduo, mas, também, o social. Nesse contexto, a escola não será vista como uma extensão da empresa ou como um campo propício ao experimento do modismo ditado pelo mercado internacional, mas será um campo fértil para as diversas formas de investigação crítica, do diálogo significativo e da atividade humana digna.

2. O DESAFIO DA GESTÃO ESCOLAR AMPARADA NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

Na atualidade é um desafio falar do contexto escolar, nos fazendo pensar além dos muros da escola, remetendo-nos ao contexto histórico, social, político e econômico que envolve essa instituição de ensino. A relevância é maior quando falamos de escola pública, numa época em que o Estado não tem priorizado as políticas educacionais.

Os textos aludem que as políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia do Estado, ainda que essa autonomia fosse resultante das relações complexas e contraditórias com as classes dominantes e igualmente sujeitas às demandas dessas classes e de movimentos sociais.

No atual contexto, a sociedade brasileira passa por um plano político-econômico fundamentado no neoliberalismo. Assim, as políticas públicas em educação devem ser entendidas no contexto da nova ordem econômica e política. De acordo com Paro (1996, p. 149):

[...] é necessária uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômico da sociedade capitalista em que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social.

Na perspectiva neoliberal, a educação encontra-se sob a influência deste imenso sistema, fazendo-a praticamente prisioneira deste círculo de ferro: capital, ciência, tecnologia, em vista da produtividade e do lucro, com descaso pela tradição humanista. A sofisticação da tecnologia exige, conseqüentemente, a elitização de seus produtores e gerenciadores, com a exclusão dos menos aptos. Além disso, a rapidez com que os conhecimentos são superados exige pensarmos em uma educação permanente.

Faz-se necessário que a escola desperte para o que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), lei esta que estabelece dois princípios a serem observados para a gestão democrática (inc. I e II, art. 14), determinando, assim, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola e assegurando a participação de pais, alunos e representantes da sociedade civil nos Conselhos Escolares:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Tal processo de gestão democrática foi incluído no inciso VI, artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...) **VI** - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, incentiva a participação da criança e do adolescente na tomada de decisões no que diz respeito à sua vida e seu direito à liberdade de opiniões. No Artigo 53, também é dito: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar de definição das propostas educacionais”.

Os aspectos que influenciam mais diretamente a escola e o desenvolvimento do trabalho dos docentes são, segundo Libâneo (2004), as

mudanças na economia. Estes aspectos estimulam as pessoas a se prepararem para a competitividade do mercado de trabalho; e os que não conseguirão competir são socialmente excluídos.

Ressaltam-se nos textos que a sociedade vive a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação. Neste contexto, destaca-se a produção de bens culturais primando pela informação. Assim, o papel da escola está em propiciar melhores condições intelectuais, sociais e afetivas para as pessoas, alunos e a comunidade como um todo. Hora (1994, p. 52), afirma: “A dimensão política da função do educador traduz-se no compromisso com a ação educativa revolucionária, que lhe dê condições de inserir a organização escolar em seu contexto social, político e econômico”.

Segundo o pensamento de Freire (1983, p. 16), consideramos que a educação tem na sua base pressupostos éticos-políticos, epistemológicos e pedagógicos, que norteiam todas as atividades de organização e constituem o cerne dos elevados padrões de pensamentos e aspirações coletivas.

Quanto ao processo administrativo direcionado à formação da cidadania, este constitui um ato político com possibilidade de reflexão do sujeito sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, a ausência de reflexão sobre seu estar no mundo, impossibilita o ser de transportar os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo (FREIRE 1983, p.16).

Desta forma, as unidades escolares têm a função de preparar os alunos não só para o mercado de trabalho, mas também para ampliarem suas capacidades no âmbito reflexivo e crítico através do conhecimento científico e da tecnologia da informação, partindo da realidade e da bagagem cultural do aluno. Além disso, vivemos um processo de “despolitização da sociedade” e conseqüente diminuição da confiança do povo nas ações públicas dos nossos governantes. Agrava-se, com isso, a individualidade e a insensibilidade social. Deste modo, a escola é desafiada a preocupar-se em realizar novas formas de fazer política, principalmente, no âmbito da participação nos processos decisórios que permeiam a sociedade civil.

Para rematar, quando se menciona a gestão escolar, não se faz referência apenas ao controle de funcionários, alunos e recursos, mas sim à tentativa de assegurar uma série de medidas a serem executadas. A gestão escolar democrática é uma inovação em termos de administração, total e integralmente atrelada à esfera pedagógica. Busca conectar a escola à comunidade, estimular todos os membros da equipe escolar, sintonizada com as mudanças sociais, partilha de conhecimentos e saberes, num ambiente de diálogo, amizade e entusiasmo no alcance das metas educacionais.

Em especial, o texto de Francisco Coelho Mendes e Marisandra Neri Nunes (<http://www.estudosdotrabalho.org>), o estudo da escola como uma organização, implica compreendê-la como um sistema sociocultural constituído por grupos relacionais que vivem códigos e sistema de ação, inseridos num contexto local, com identidade e cultura própria. Nessa perspectiva, a organização escolar possui, além de uma estrutura formal e burocrática, uma identidade específica construída cotidianamente pelas pessoas que a compõem e pelas forças endógenas e exógenas que a mantêm.

Com efeito, explica Morgan (2007, p. 141), considerar a organização como cultura ajuda a reinterpretar a natureza e o significado das relações organizacionais com o ambiente que:

[...] são desenvolvidos por grupos de indivíduos e organizações, cada um deles agindo com base nas interpretações a respeito de um mundo que é, com efeito, mutuamente definido. As crenças e as ideias que as organizações possuem sobre aquilo que são e sobre aquilo que tentam fazer, bem como sobre aquilo que é seu ambiente, apresentam uma tendência muito maior de se materializarem do que comumente se crê.

A escola como uma organização híbrida desenvolve um ambiente próprio, constituído por uma cultura interna que é sedimentada ao longo do tempo, enraizando modos de pensar e de atuar de todos os sujeitos imbricados no ato educativo. Tempos e espaços que não são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura organizacional escolar.

Destacar a cultura organizacional como conceito central na análise da organização escolar significa, portanto, buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos, sua subjetividade e sua práxis nas formas de organização e de gestão escolar. Compreender, assim, a estrutura organizacional, o funcionamento da unidade escolar e os seus determinantes históricos, constitui-se uma alternativa para o processo de mudança nas unidades educativas.

De acordo com Teixeira (2000, p. 7):

[...] a organização escolar continua pouco conhecida [...] grande parte dos estudos realizados têm se caracterizado pela adoção de uma perspectiva burocrática da instituição, padecendo de uma visão parcial e acrítica de sua realidade, o que obstaculiza a compreensão holística da escola como unidade dinâmica e das relações sociais que ela encerra.

Nessa perspectiva burocrática, os textos pesquisados explicam que as escolas ainda apresentam e estão imbuídas de práxis conservadoras, com destaque para o trabalho de Maisa Kugler Rodrigues e Jair Militão da Silva (www.anpae.org.br), onde explicam que estas práxis se anunciam através da

reprodução de práticas tradicionais por parte dos professores e dos gestores; pela falta de apoio dos órgãos centrais do sistema no processo de construção da autonomia da escola; pela necessidade de participação, que geralmente se esbarra na imobilidade da comunidade escolar; e, ainda, pela pouca efetivação do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE e da Proposta de Gestão. Há aí uma tensão entre o formal – o que a escola deveria ser estabelecida por leis que a fundamentam – e o informal – como a escola é e se constitui.

Esses dois elementos – o formal e o informal – constituem a cultura organizacional escolar. A interpretação do modo de funcionamento das escolas exige, portanto, um pensamento que leve em conta a sua complexidade e seja capaz de articular o simbólico com o estrutural, o formal com o informal, o instituído com os processos instituintes. Nesse processo de transformação, as intenções, as definições, as concepções e os valores dos fundadores e líderes da organização, através de um processo de confirmação e validação, passam a ser compartilhados pelos demais elementos e transmitidos aos novos membros como o modo correto de pensar e agir dentro da unidade organizacional.

Sendo assim, percebe-se que a democratização da gestão é uma proposta de mudança cultural. Dessa forma, o desenvolvimento dos processos democráticos na gestão escolar perpassa pela transformação de concepção dos atores e atrizes que compõem a escola, bem como, a ressignificação da cultura organizacional escolar.

2.1 A gestão escolar e o desenvolvimento organizacional para a qualidade de ensino

A forma de gerir uma instituição de educação pode ou não promover a qualidade no ensino. A mudança na forma de compreender a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento do aluno implicou uma revolução na forma de conceber o ensino, transformando a postura da equipe gestora. Assim a citação abaixo confirma a tendência à mudança de uma gestão centrada na figura do diretor para uma gestão participativa:

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola (DOURADO, MORAES, OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Mas, a gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como

mecanismo capaz de alterar a prática pedagógica. Toda instituição de ensino necessita de estratégias que a organizem como um espaço escolar no que diz respeito à missão, objetivos, metas, metodologia, currículo e avaliação.

Há uma preocupação com ensino de qualidade mais do que com a educação de qualidade. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino se organizam uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a que compreendam áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemáticas). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade [...] (MORAN, 2001, p.12)

Complementam Dourado et al (2010, p. 4), afirmando que a gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola; processos colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, dentre outros.

Segundo Moran (2001, p. 12) o ensino de qualidade envolve muitas variáveis:

- 1) Organização inovadora, aberta, dinâmica. Projeto pedagógico participativo;
- 2) Docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente. Bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais;
- 3) Relação efetiva entre professores e alunos que permita conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los,
- 4) Infraestrutura adequada, atualizada, confortável. Tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas;
- 5) Alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

Moran (2001) acrescenta ainda que se tem, em geral, um ensino muito mais problemático do que é divulgado. Temos um ensino em que predomina a fala massiva e massificante, um número excessivo de alunos por sala, professores mal preparados e mal pagos. Temos bastantes alunos que ainda valorizam mais o diploma do que o aprender, que fazem em geral o mínimo para serem aprovados, que esperam ser conduzidos passivamente e não exploram todas as possibilidades que existem dentro e fora da instituição escolar. A

infraestrutura costuma ser inadequada. Salas barulhentas, pouco material escolar avançado, tecnologias pouco acessíveis à maioria.

Porém só tomar consciência não basta, é necessário traçar metas e neste sentido o Projeto Político Pedagógico é um dos instrumentos por meio dos quais a autonomia da escola pode ser exercida. A sua elaboração é uma oportunidade para a tomada de consciência dos principais problemas da escola e pode ser a solução para eliminar ou atenuar falhas, além de propiciar à equipe gestora exercer a gestão democrática.

Percebe-se, através dos referidos textos, que um modelo de educação que ainda não satisfaz o mercado de trabalho. Basta observar que muitas vagas de empregos não são preenchidas por falta de qualificação profissional. Estes, concluindo de acordo com Veiga (1996), são modelos que se baseiam na repetição de procedimentos, de conhecimentos transmitidos de geração para geração, por tradição, sem que se contestem as bases que os sustentam. São modelos que não dão mais conta da formação do profissional que a sociedade necessita. São modelos cujos currículos e profissionais são extremamente técnicos e, portanto, rapidamente desatualizados diante do progresso científico e tecnológico. Temos currículos voltados para o perfil acadêmico, para a teoria e a pesquisa científicas, muitas vezes descontextualizadas.

Dentro desse contexto, na ansiedade de enfrentar uma nova realidade, exige-se de cada indivíduo uma capacitação e formação contínua, ao longo de toda a sua vida, afim de que este possa atender aos desafios apresentados em seu percurso vivido.

Conclui-se que, nessa busca pela formação, é necessário atender com eminência as questões relacionadas à ciência, tecnologia, comunicação e também informação, reencontrando competências profissionais; reavaliando atitudes e capacidades; primando pelo atendimento às necessidades do mercado de trabalho e às necessidades como cidadão político e social no ambiente no qual se está inserido.

Segundo os citados textos, a escola hoje é vista como instância de desenvolvimento de relações humanas. Ela precisa focar a geração que vem nascendo no século XXI, que necessita ser sensibilizada para a convivência desarmada, negociada, baseada no diálogo, aceitando divergências, livrando-se da intolerância preconceituosa e apresentando uma visão não-comportamentalizada da realidade.

O acesso à informação e ao detalhamento da mesma exige um paradigma de educação e de homem que não privilegie culturas, pois este profissional do terceiro milênio precisa ser aberto à convivência pacífica,

políticos e étnicos, pois esse tipo de intolerância mexe com o comportamento do indivíduo, se caso ele não souber dividir esse relacionamento no campo de trabalho. Pois o ser humano anseia o atingimento de metas coletivas.

Como explica Maisa Kugler Rodrigues e Jair Militão da Silva (www.anpae.org.br), um novo modelo de gestão poderá reverter às relações de poder entre as pessoas, a construção e uso das estruturas físicas e a utilização dos recursos tecnológicos, materiais e econômico-financeiros surgindo uma organização com potencial para realizar a gestão do conhecimento em um ambiente de aprendizagem contínuo e uma revisão dos processos pedagógicos e administrativos, fortalecendo o gestor a tomar decisão de um bom líder com estratégica e competência.

De acordo com Rocha (2003), o conceito geral de competência que muitos adotaram consiste em saber atuar com responsabilidade integrando recursos, inclusive conhecimento, no sentido de aprender a aprender, com o propósito de agregar valores aos indivíduos e a organização.

Não podendo esquecer que a organização é o corpo, a instância concreta, pois ela materializa as instituições primárias que são as regras, as normas e os valores. A organização engloba os valores em uso e suas significações operantes. Ela é a esfera onde o institucional se faz efetivo, é o campo de aplicação dos princípios da instituição.

O exercício do magistério é uma conquista, uma tarefa que se aprimora com as experiências que há dentro de uma instituição de ensino. Com a rotina escolar as pessoas vão aprendendo a conviver, a tolerar, a respeitar-se. É assim que se dá condição para o nascimento e desenvolvimento do comprometimento de um profissional. Não cabe a liderança só ao líder maior do grupo, mas a todos. Cada um é líder de si mesmo, têm pessoas que lideram um grupo, outros seu próprio trabalho e suas próprias ações, mas contida nesse entrelaçado estão as relações interpessoais, o grande desafio para todas as organizações.

A relação entre o líder e seus liderados, é peça fundamental para o desencadeamento do sucesso da equipe. Nota-se que os indivíduos podem não conseguir gostar uns dos outros, mas eles devem ser capazes de trabalhar em equipe, pois o bom relacionamento é um fator que interfere no desempenho da equipe e influencia nos resultados ou normas estabelecidos por elas.

A falta de impessoalidade vista em questão de apreço e despreço, insubordinação do corpo docente com relação ao gestor. O sucesso da escola não depende somente dos fatores pedagógico, administrativo e financeiro e sim de um conjunto, das relações humanas responsáveis por seu funcionamento.

Amanda Maciel de Quadros (<http://www.webartigos.com>) foi bem feliz quando colocou que os líderes escolares, hierarquicamente estabelecidos como gestores, são responsáveis por orientar e direcionar a equipe ao caminho da organização com olhos para a realidade de cada docente, mas cabe a todos assumir compromissos, estar aberto a debates, a mudanças quando for necessário; o pensamento e a conversa devem ser vigorosos e atentar aos objetivos estabelecidos.

Com as mudanças e as renovações do modelo de gestão, forçando as organizações a se adequarem pela busca constante de novas formas de planejar, organizar e realizar sua missão. Pois as organizações precisam sempre investir na formação cotidiana de seus diretores. A escola bem como outras organizações tradicionais até pouco tempo, não precisavam se preocupar com a concorrência, mas com a evolução dos tempos, cada organização está buscando novas formas para sua sobrevivência. Hoje se acredita que o líder precisa ser preparado, pois o gestor não nasce pronto e esse líder deve assegurar a qualidade de relações pessoais e principalmente do ensino.

CONCLUSÃO

A gestão escolar é a atividade pela qual mobilizamos meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos administrativos. As organizações humanas crescem em complexidade e em desafios os profissionais que nelas atuam e com elas interagem são exigidos na mesma proporção.

A necessidade e importância da compreensão do comportamento organizacional são assim evidenciadas para uma adequação das exigências com atividades e tarefas, organização e equipe, clientes internos e externos, fornecedores, parceiros e comunidade. A atualização, o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, também denominado Educação Continuada, consolida-se hoje na concepção de Educação Corporativa, agregando valor à carreira do profissional, acrescentando e desenvolvendo competências.

O gestor escolar desempenha várias funções atendendo à demanda de diversos setores que dependem do seu trabalho, da sua criatividade e do seu bom relacionamento. Observando como é o dia-a-dia do gestor escolar, vimos que para esse gestor exige-se o exercício de múltiplas competências específicas, entre elas a competências interpessoais.

Em qualquer espaço organizacional, independente de suas características, tamanho, perfil ou tipo de atividade, a convivência dos seres

humanos e o relacionamento têm sido um dos aspectos mais problemáticos e conflitantes na atualidade, levando a um desgaste de energia humana e desperdício de tempo, comprometendo a qualidade de vida de si próprio, das pessoas e dos resultados do seu trabalho.

Ter uma noção básica de comportamento é fundamental dentro do tema abordado, consiste na maneira pela qual um indivíduo ou uma organização age, ou reage em suas interações com o seu meio ambiente em resposta aos estímulos que dele recebe. Desta forma, a cooperação dentro de uma instituição escolar é o principal aspecto de uma organização. Para que haja cooperação, a disposição é fundamental para os incentivos oferecidos. Cada ator da comunidade escolar precisa ser eficaz para alcançar os objetivos organizacionais e precisa ser eficiente para alcançar os objetivos pessoais.

Entre os membros de uma organização educacional deve acontecer a participação como compromisso, o diálogo como método, a autocrítica como modelo de ação responsável, a inovação como forma, a honestidade como norma e a qualidade como resultado buscado e obtido.

O processo educacional é interativo, todos ensinam e todos aprendem. É um ciclo e um dos elementos responsáveis pelo ensino aprendizagem e a qualidade do ensino oferecida é o gestor, pois, bons gestores fazem bons professores e esses, por sua vez, bons alunos. O maestro não só rege os talentos, mas os faz darem o melhor de si, num ambiente produtivo, agradável e realizador. O gestor deve oferecer oportunidade para seus professores e alunos aprenderem a compreender a vida, a sociedade e a si mesmos. Deve também compartilhar do poder a si atribuído pela tomada de decisões de forma coletiva, onde todos os membros da comunidade escolar participam.

Nesse contexto, aprender a viver juntos é desenvolver o aprendizado e a conviver com outras pessoas, compreendê-las, e desenvolver a percepção da interdependência, participar de projetos comuns traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício da solidariedade/fraternidade como caminho para o entendimento.

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa-espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido ético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. A educação mais do que nunca, precisa conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem donos do seu próprio destino.

A proposição da qualidade do ensino está fundamentada em várias dimensões que devem ser partilhados entre todos que participam do processo

ensino-aprendizagem, visando à humanização das relações escolares. No campo do conhecimento e da ação humana a Educação está voltada para a formação do sujeito. O sujeito solidário, coletivo, responsável, livre e autônomo. Este é o sujeito que se pretende formar, um sujeito com uma nova lógica na compreensão do que é o mundo e o papel que desempenha nele.

A escola não deve ter o objetivo de uniformizar e padronizar, mas deve oportunizar um mundo onde os indivíduos em conflito respeitem uma ética de conduta. O planejamento e a sua tradução em atos representam uma experiência desafiadora, pois nos faz rever pensamentos e atitudes colocando acima de tudo o cidadão. Aprender a conhecer torna as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, não somente através de um cargo ou qualificação profissional, é necessário ter iniciativa e intuição, gostar de uma certa dose de risco, saber comunicar-se resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas, afim, de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe.

As atuais discussões sobre gestão escolar têm como dimensão e enfoque de atuação: a mobilização, a organização e articulação das condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, priorizando o conhecimento e as relações internas e externas da escola.

Sabe-se quanto somos facilmente manipulados, por vivermos em uma sociedade de consumo, porém não devemos esquecer que as organizações educacionais são melhores situadas que outras, para iniciar mudanças começando no âmbito de suas relações internas, no trabalho educativo e logicamente na qualidade da gestão que viabiliza este trabalho.

Eliminar desconfianças, incentivar a criatividade, a ousadia, a solidariedade e a boa convivência, são elementos básicos fundamentais, que com certeza, estruturam uma gestão escolar. É claro que estes princípios não se desvinculam da análise de um contexto político, social, ideológico e cultural num sentido amplo, mesmo assim, os principais atores desse espetáculo são os educadores, peças chave na construção de uma gestão educacional digna e humanitária, com potencial de ação, motivadora e inovadora.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N.; OLIVEIRA, J. F. **Gestão Escolar Democrática**: definições, princípios, mecanismos de sua implementação. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/gestão>. Acesso em 12 de novembro de 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1983.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola**. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/gestão>. Acesso em 12 de novembro de 2010.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: SILVA, L.H. (org). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1996.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Cultura Organizacional da escola**: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VEIGA, I.P. (Org.) **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2001.

A TECNOLOGIA A FAVOR DA EDUCAÇÃO NA ATUALIZAÇÃO DOS MECANISMOS DE ENSINO À DISTÂNCIA

Válter Joaquim dos Santos⁹

RESUMO

Introdução: As tecnologias de informação e comunicação no ensino EAD representam os novos ambientes de aprendizagem e, devido ao seu impacto na educação, são as competências necessárias para a aprendizagem e geração de habilidades para a vida; No entanto, também é importante considerar os desafios que devem ser superados para que, na EAD garanta aos alunos acesso a avanços tecnológicos em condições de permitir o conhecimento por meio de plataformas virtuais, que no futuro serão precursoras da sociedade, gerando diferentes ambientes de comunicação e, sobretudo, a possibilidade de se adaptarem e desenvolverem novos meios de transmissão, adaptados às crescentes necessidades de comunicação para incorporá-los ao processo de ensino-aprendizagem. . **Objetivos:** Este estudo tem como objetivo analisar os aspectos relacionados às novas tecnologias da informação e comunicação, essencialmente no que diz respeito à sua produção e uso educacional. Analise como a mudança tecnológica influencia a forma como a informação é acessada e manipulada à maneira como o conhecimento é criado. **Metodologia:** A metodologia utilizada está inserida em um estudo bibliográfico, descritivo. A técnica utilizada foi o uso de registros em fichas e posteriormente processadas. **Resultados:** a pesquisa apontou que na realidade as TICs permitem uma interação sujeito-máquina e sua adaptação às características educacionais e cognitivas da pessoa. Desta forma, os estudantes deixam de ser meros receptores passivos de informação tornando-se processadores ativos e conscientes, além de outras vantagens relacionadas com as atividades complementares, pois dispõem de materiais de consulta e apoio ou acessar

⁹Professor de Ensino do Primeiro Grau (Habilitação para o exercício do magistério) – Centro de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional do Estado de Goiás – CECAP - GO, 1.986; Estudos Adicionais na área de Estudos Sociais – Habilitação Específica para o exercício do magistério, 1987; Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas com habilitação Plena em Ciências Biológicas – Universidade Federal de Mato Grosso, 1989; Bacharel em Ciências Jurídicas (Direito) – Centro de Ensino Superior de Rondonópolis, 1996; Pós-graduado “Lato Sensu” em Psicopedagogia, Univag, 2002. Pós-graduado “Lato Sensu” em Gestão em Segurança Pública – Curso Superior de Polícia, 2.004, UFMT, Cuiabá-MT; Pós-graduado “Lato Sensu” – Curso de Informática em Educação, UFLA, Lavras-MG, 2.003; Pós-graduado “Stricto Sensu” – Mestrado em Ciência da Educação, Universidade tecnológica Intercontinental – UTIC, Asunción-PY, 2007.

diversos recursos educacionais, com o conseqüente enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. **Conclusões:** conclui-se que, as TICs estão produzindo mudanças nas formas de ensinar e aprender, como os professores e os alunos se relacionam com novos conhecimentos e com a forma como os agentes envolvidos no processo educativo interagem. Particularmente relevantes são os efeitos dos aspectos comunicativos e seus impactos nas modalidades EAD. Esses espaços comunicativos oferecem possibilidades de criar ambientes de aprendizagem que possibilitem a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem, nas quais a interação possibilita trabalho colaborativo e construção de conhecimento em uma comunidade de aprendizagem.

Palavras – chave: Tecnologia, Ensino-aprendizagem. EAD. Conhecimento.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: MODELO E DESENVOLVIMENTO PARA UM ENSINO SUSTENTÁVEL

Cícera Barbosa¹⁰

RESUMO

A Educação do Campo é compreendida como conceito que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico, que se forma e se firma no conjunto das lutas de movimentos sociais e que se manifesta e transforma nas relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado. Essa pesquisa traz como objetivo desenvolver um aparato teórico, sobre o ensino rural e suas configurações, aclarando conceitos e tendências, dentro do contexto educacional. A pesquisa ocorreu, através de um levantamento bibliográfico; ou seja, a partir de fontes escritas sobre o tema escolhido; esse procedimento utilizado possibilitou a ampliação do conhecimento teórico; bem como a fundamentação dos pontos importantes que permearam o estudo. Foi possível concluir que para um projeto de educação que contribua para a realidade do campo, o fortalecimento da agricultura familiar torna-se fundamental, pois, entende-se que a relação campo-cidade é um eixo que necessita ser considerada em sua dialeticidade, como condição de educação de qualidade para todos os brasileiros.

Palavras Chave: Educação do Campo. Agricultura familiar. Sustentabilidade.

ABSTRAT

The field education is understood as a concept that is structured and gained content in the historical context, which is formed and is established in the set of struggles of social movements and which is manifested and transformed in social relations, claiming and opening space for the realization of law within and outside the State. This research aims to develop a theoretical apparatus, about rural education and its configurations, clarifying concepts and trends, within the educational context. The research took place, through a bibliographical survey;

¹⁰ Licenciatura em Letras Habilitação Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa – UFMT Campus Rondonópolis/MT 2002, Pedagogia – Faculdade Albert Einstein – FAUBE - 2013, Bacharel em Serviço Social – Universidade Norte do Paraná - UNOPAR - 2011; Pós Graduada em: Educação do Campo – Desenvolvimento e Sustentabilidade – Instituto Federal de educação, ciência e Tecnologia – MT; Processo do Ensino - Aprendizagem da Educação Infantil E Séries Iniciais – Faculdade São Luís – Jaboticabal –SP.

that is; from written sources on the chosen subject; this procedure allowed the expansion of theoretical knowledge; as well as the fundamentals of the important points that permeated the study. It was possible to conclude that for an education project that contributes to the reality of the countryside, the strengthening of family agriculture becomes fundamental, because, it is understood that the field-city relationship is an axis that needs to be considered in its dialecticity, as condition of quality education for all Brazilians.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças advindas com as transformações econômicas, culturais e tecnológicas, ocorridas em todo o mundo no século XXI têm rompido com muitos valores e promovido a abertura de novas discussões sobre a função social de diversas instituições, dentre elas, a escola. A necessidade de investigar as novas relações que os diversos atores sociais estabelecem com o conhecimento e com a escola, passa então a ser parte integrante de um processo de formação profissional que se apresenta sob novas dimensões na sociedade brasileira.

A década de 90, em particular, tem sido considerada um marco de extrema importância para as transformações em andamento na educação brasileira. O ingresso na universidade no momento em que intensos debates sobre as questões educacionais, realizados com a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a preocupação com a formação de professores, o apoio à pesquisa, a emergência de uma agenda crítica sobre os problemas que afetam a educação, tornam-se mais presentes no cenário educacional, contribuíram decisivamente para o surgimento de dúvidas que, ao longo de meu percurso profissional e acadêmico, venho tentando responder.

Ao nos remetermos a questão educacional, as categorias que nos emergem a luz não apenas enquanto construção acadêmica, mas também enquanto construção de ser humano, ator histórico dentro das lutas de classe, automaticamente vem as nossas mentes quais são as categorias: educação, meio rural, e condições de vida. O que se pretende tornar claro é que a construção da escolha pelas categorias não se desvincula do nosso modo de vida, na qual a educação no campo de ação profissional, e o meio rural são pontos de partida dentro das condições oferecidas na construção da história.

Essa pesquisa traz como objetivo desenvolver um aparato teórico, sobre o ensino rural e suas configurações, aclarando conceitos e tendências, dentro do contexto educacional.

Para alcançar os objetivos propostos; a pesquisa iniciou-se através de um levantamento bibliográfico; ou seja; a partir de fontes escritas sobre o tema

escolhido; esse procedimento utilizado possibilitou a ampliação do conhecimento teórico; bem como a fundamentação dos pontos importantes que permearam o estudo.

As principais fontes enfocadas foram: livros; publicações; artigos; textos on line; revistas; reforçando dessa forma a compreensão da questão em pauta. De acordo com Lakatos e Marconi:

A pesquisa bibliográfica; ou de fontes secundárias abrange toda bibliografia já tomada pública em relação ao tema de estudo; desde publicações avulsas; boletins; jornais; revistas; livros; pesquisas; monografias; teses; material ortográfico; etc.; até meios de comunicações orais: rádios; gravações em fita magnética e áudio visual: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito; dito ou filmado sobre determinado assunto; inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma; quer publicado quer gravado (LAKATOS; MARCONI; 2002 p.71).

A pesquisa bibliográfica também permitiu esclarecimentos específicos sobre o assunto; ao possibilitar a explicação e o subsídio teórico daquilo que já foi abordado referente ao tema trabalhado. Além do levantamento bibliográfico; utilizou-se a pesquisa descritiva; visando identificar as características do público alvo e assim obter as informações consideradas relevantes; partindo do ponto de vista de alguns usuários que compõe a área de abrangência em foco. Gil declara que:

[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou; então; o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados; tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p.42).

Tendo em vista a especificidade do objeto de estudo, foi apresentado através de revisão de literatura um balanço do ensino rural no Brasil, salientando as relações entre o discurso e a realidade.

2 EDUCAÇÃO RURAL: CONCEITOS, VALORES E IMPORTÂNCIA

Para se discorrer sobre uma instituição social em uma abordagem sociológica, julgamos necessário o seu enquadramento dentro da sociedade na qual se insere. Trata-se, portanto de uma instituição escolar dentro da sociedade brasileira, caracterizada pelo modo de produção capitalista, estruturada em classes. A constituição das classes sociais se dá no interior da própria luta através da relação capital e trabalho. Classe e consciência de classe vão se constituindo dentro do processo das transformações do trabalho.

Com o desenvolvimento das forças produtivas no campo, ocorrem as transformações nas relações de produção, determinando novas relações sociais. Esses diferentes momentos do desenvolvimento da acumulação capitalista determinam trabalhos específicos. O trabalho se desenvolve junto com o capital, passando por transformações que vêm atender à nova forma de produzir. Emerge a necessidade de trabalhos associados a habilidades para atender ao desenvolvimento econômico e político do capital.

Auxiliado pela escola, o capital vai aperfeiçoar a força-de-trabalho necessário ao desenvolvimento da produção de mais valia. A escola, planejada pelo Estado, funcionando pelo pensamento burguês e projetada por propostas pedagógicas oriundas de uma política educacional capitalista, cria expectativas de mobilidade social ao trabalhador. Compõe um universo imaginário que oculta a sua essência. Portanto, modelos pedagógicos para o trabalhador rural têm se tornado sinônimo de aprimoramento da proletarianização de homem do campo. Aparecem como alimentadoras de melhores condições de vida e criadoras de um universo imaginário que oculta a condição de explorado.

A concepção de uma educação a partir do campo e no campo foi formulada em um contexto de problematização de conceitos e ideias até então arraigados na sociedade brasileira, como tem sido o de educação rural. A concepção de Educação do Campo, em substituição à Educação Rural, entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual.

A concepção de educação que historicamente pautou as iniciativas educacionais para o meio rural fundamenta-se, principalmente, na categorização urbano/rural, na qual o espaço rural é definido, de acordo com critérios do IBGE, pela sua localização geográfica e a baixa densidade populacional; por um projeto de desenvolvimento centrado nas atividades urbano-industriais, segundo o qual o campo tenderia ao desaparecimento, não sendo pertinente, portanto, o investimento em políticas estruturantes nesse espaço; pela concepção de rural enquanto espaço tipicamente de atividades agrícolas, priorizando o latifúndio.

Desse projeto social, resulta um modelo educacional pautado na oferta de educação mínima, restrita às primeiras séries do Ensino Fundamental; escolas em condições precárias; educadores com pouca formação e baixos salários, incorporação de conceitos urbanos que desconsideram a realidade e a vida camponesa, que alimentam a competitividade, o individualismo e desprezam as diferenças.

Por sua vez, a Educação do Campo é compreendida ao mesmo tempo como conceito em movimento, enquanto unidade político-epistemológica, que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico, que se forma e se firma no conjunto das lutas de movimentos sociais camponeses; que se manifesta e transforma nas relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se diferencia da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões.

O campo, compreendido a partir do conceito de territorialidade, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito a terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Mais do que um perímetro não-urbano, o campo possibilita a relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza de onde tira o seu sustento. Se comprometida com a diversidade do trabalho e sua cultura, a educação terá também especificidades que precisam ser incorporadas nos projetos político-pedagógicos. Entendemos, no entanto, que o campo e a cidade são dois polos de um continuum, duas partes de um todo, que não podem se isolar, mas, antes de tudo, articulam-se, completam-se e se alimentam mutuamente.

A Educação do Campo, então, se afirma na defesa de um país soberano e independente, vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade, que se opõe ao modelo de educação rural vigente. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço de análise crítica para que se levantem as bases para a elaboração de uma outra proposta de educação e de desenvolvimento. Nesse sentido, busca-se desenvolver uma proposta de

educação voltada para as necessidades das populações do campo e para a garantia de escolarização de qualidade, tornando-se o centro aglutinador e divulgador da cultura da comunidade e da humanidade.

2.1. Diretrizes

Este tema foi acentuado com a discussão e aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394 de dezembro de 1996), que propõe em seu Artigo 28, medidas de adequação da escola à vida do campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade.

As ações de proposições de trabalho direcionados a Educação no Campo em Santa Catarina surgiram em função da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, dispoendo sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em 2003, com a mobilização de diferentes movimentos sociais preocupados com a Educação no Campo, O Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1.374, de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com a finalidade de apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação destas ações.

O artigo 28 que aponta direcionamento específico para escola do campo está incluso no capítulo que trata da educação básica. Para termos comentários a respeito faz-se interessante sua leitura:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Considerando o dito podemos nos voltar para elencar as possibilidades, os sonhos e as esperanças. Isso se faz necessário porque o sonho alimenta a esperança e esta é indispensável para começar o embate rumo as conquistas.

Pode-se assim definir a identidade da escola do campo, não aquela restrita apenas a um espaço geográfico, mas vinculada aos povos do campo,

seja os que vivem no meio rural, seja os que vivem nas sedes dos 4.485 municípios rurais do nosso país.

Desta maneira e em consonância com a especificidade da maioria de nossos municípios, a implementação de tais Diretrizes é também um compromisso assumido pelo Governo do Estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Educação, que através do processo de construção de políticas públicas inovadoras pretende viabilizar ações educacionais efetivas para as comunidades rurais. A educação no campo tem características e necessidades próprias para o aluno do campo em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas. O capitalismo não se desenvolve de forma abrupta e nem de forma homogênea dentro de um território nacional. Esse desenvolvimento na forma de produzir mercadorias e mais-valia se dá passando por momentos que se reproduzem em espaço, tempo e formas diferentes.

O trabalho de Eni Marisa Maia, (1982) “Educação Rural no Brasil. O que mudou em 60 anos?” faz um balanço entre o discurso governamental e a realidade concreta da escolarização da população rural brasileira no período de 1920 a 1985. A análise da autora parte de que por volta de 1920, a ameaça que o aumento crescente da migração rural-urbano representou para a estabilidade social fez com que se pensasse a educação como instrumento eficiente para enfrentar a questão social.

Entre 1880 e 1920 há o inchaço populacional nos centros urbanos, que se desenvolveram – juntos aos portos, e com este aumento da população emergem os movimentos sociais reivindicatórios por melhores condições de vida. É este proletariado urbano que passa a reivindicar através de sucessivas manifestações grevistas seus direitos de cidadãos.

Surge então entre o debate político da época o tema mobilizador: a educação para promover a volta ao campo, pois se o homem urbano não quer permanecer na zona rural, o problema também deve ser tratado no nível educacional. Trata-se de uma escola passa a ter suas orientações no ruralismo pedagógico que propunha uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo. Este ruralismo pedagógico tem sua inspiração na Escola Nova.

Ao fazer um balanço entre o discurso e a realidade, a autora coloca que todavia, se os discursos sobre a educação rural vêm se avolumando desde a primeira república, isto não parece ter tido consequências práticas observáveis.

Quanto às condições de ensino nas áreas do interior e como fatores que inviabilizaram a melhoria da educação rural em relação à década de 20, cita:

Autoritarismo que se fortaleceu com a política dos governadores;

Desinteresse por parte das oligarquias rurais em desenvolver o ensino e Verbas insuficientes.

As décadas de 30 e 40 preservam a característica dicotômica entre o discurso sobre a educação rural através do movimento ruralista que envolve políticos e educadores e a manifestação concreta da educação rural. São oferecidos cursos de formação para o magistério da zona rural; durante o primeiro Congresso Nacional Rurais; em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural; em 1941, o governo convoca a primeira Conferência Nacional e Educação e, em 1945, é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário. Porém, afirma a autora, o movimento ruralista o que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta – pela questão educacional.

Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada de contradição cidade e campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para a sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. Coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica.

Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo. O que ocorre em relação à área rural é uma baixa produtividade do ensino expressa nos níveis de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores a maioria leiga, na precariedade das instalações escolares, na falta de material e equipamentos.

Para a década de 50, a autora cita o trabalho de Clóvis Caldeira que conclui que o menor constitui parte integrante da força de trabalho da família e esta é uma das razões perturbadoras de sua frequência escolar, e o mesmo autor aponta como fatores de baixa escolaridade pauperismo das populações, má distribuição das escolas, desestímulo do professor face aos vencimentos exíguos, mobilidade das populações, em especial dos mais pobres, sem terras próprias, coincidência do ano especial dos mais pobres, sem terras próprias, coincidência do ano agrícola com o ano letivo... o que leva Maia a concluir que, porém, admitir o peso que os fatores socioeconômicos têm na determinação dos padrões de escolaridade na zona rural não significa, em absoluto, negar a possibilidade de atuação da escola.

Analisando o documento elaborado pelo MEC “Educação para meio rural – ensino de 1º grau – política e diretrizes de ação” (1979), que diz:

“O governo está voltado para a promoção de profundas transformações no meio rural brasileiro, tendo como objetivo último e fundamental o bem-estar do homem rural brasileiro, mediante a ampliação das oportunidades de renda do trabalhador, a extensão dos benefícios da previdência social...”

Cujas afirmações formam as bases do Plano Setorial de Educação e Cultura, que em relação à educação rural constata:

- Embora se tenha a consciência de que a chuva e a colheita solicitam a mão-de-obra das crianças, estabelecemos o mesmo calendário escolar para a zona urbana e rural;

- Os professores têm amíúde formação urbana, quando a têm, ou seguem padrões urbanos;

- Os materiais de ensino-aprendizagem são escassos, devido não apenas à falta de recursos financeiros como também à dificuldade de acesso aos locais onde poderiam ser adquiridos.”

E para superar tais dificuldades, recomenda-se que:

- “a escola não pode negar o mundo rural, onde o trabalho constitui um valor, e o trabalho infantil, além de ser necessidade, é um valor social;

-... O ensino ministrado na zona rural tem que ser apropriado a essa realidade;

-... A escola da zona rural deve ser uma agência de mudança.”

A autora faz a denúncia de que se trata apenas de uma forma de ocultar a realidade, pois, quando o documento cita a formação urbana do professor, ele está ocultando a ausência de formação e o mesmo se dá quanto aos materiais didáticos, quando é citada a dificuldade do acesso aos locais de obtê-los e não há referências a que cabe tal atribuição e indaga se seria atribuição do professor através de seu baixo salário e formação deficiente ou do Estado ou do Município.

Quanto à recomendação de que a escola respeite a realidade, que se transforme em agência de mudança preservando o trabalho do menor que tem valor social, Maia faz o desdobramento da aparência do discurso que possui em sua essência a intenção de que as profundas modificações não deverão passar pela mediação socioeconômica que gera contratos de trabalho aviltantes, consequência da apropriação de terás pelo capital nacional e internacional.

Quanto á questão de verbas para a educação, a autora coloca: “hoje, o autoritarismo na distribuição de verbas se coloca de forma mais sutil, atribuindo aos municípios a responsabilidade de custeá-la. O repasse, insuficiente – de verbas para o município, depende do estado, que por sua vez depende da União”.

- a) a questão do salário dos professores da zona rural, considerando que além de baixos, sofrem atrasos ou desvios;
- b) a precária formação dos professores;
- c) o fenômeno da reprovação e evasão escolar;
- d) a reunião de alunos em classes multisseriadas que confunde a própria professora que se mostra incapaz de identificar a série que estão cursando os alunos... Inexistem diferenças entre os conteúdos básicos ensinados para a segunda ou a quarta – série, e
- e) os alunos avançam até onde chega o ‘saber’ da professora e então, se permanecem na escola, repetem a série que representa o limite máximo.

Eni Maia continua seu estudo analisando a questão da responsabilidade pela educação do trabalhador rural, quando se introduz no seio do discurso burocrático, através da aparência de participação a corresponsabilidade da comunidade pela educação e ocorrendo assim a transferência das responsabilidades do nível governamental para a própria população. Na realidade, acabam concorrendo para facilitar o controle político dos grupos locais, esvaziando os movimentos ligados às associações de classe como os sindicatos rurais.

A “ilusão do poder, de ter ganho um espaço é inegavelmente uma força alienante uma vez que se pode substituir a apatia e o conformismo pelo compromisso grupal. Os agentes do processo de mobilização comunitária são os professores e supervisores que, acreditando nos ideais proclamados e à custas de sacrifícios pessoais, se dispõem à tarefa de organização dos grupos.

Para esta análise, escolhemos o estudo “Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural”, (Antuniassi, 1983), cujo objetivo central é analisar a importância e o significado da participação das crianças na força de trabalho no setor agrícola, levando em conta a modernização da agricultura brasileira... e seus reflexos sobre as relações de trabalho. A autora, através do método dialético, faz uma leitura sobre as pressões exercidas sobre um dado grupo social, provocando a sua entrada precoce na força de trabalho, isto é, em idades inferiores àquelas legalmente estabelecidas pelo Estado.

O estudo parte de uma revisão bibliográfica sobre as relações de produção, o trabalho infantil e a escolarização nos estudos sociológicos sobre o meio rural e dimensiona a participação infantil no total da força de trabalho e a sua evolução no período de 1970-1975 na agricultura paulista.

Com a literatura estudada, a autora constata que o trabalho infantil existe na unidade familiar e como trabalhador individual (volante ou não) e que

a análise da participação do trabalhador mirim na agricultura, por um lado se encaixa na análise do processo de proletarização do trabalhador rural ante a expansão do capital na agricultura, isto é, na análise das circunstâncias em que se realiza a separação do produtor de seus meios de produção e em que a sua força de trabalho se torna uma mercadoria. Por outro lado, encaixa-se também a análise da persistência e recriação de existência e transformações dessa produção e, portanto, do papel que a mesma exerce no processo de acumulação capitalista.

Através de informações obtidas pela análise dos dados secundários, articula trabalho e escolarização concluindo que os dados disponíveis permitem traçar um quadro de como o trabalhador mirim participa da força de trabalho. Com referência ao processo de escolarização esses dados confirmam o papel negativo da incorporação precoce às atividades do trabalho. É importante ressaltar que os dados mostram como quadro de incorporação e participação do trabalhador com menos de 15 anos não se alterou de forma significativa apesar do avanço da capitalização e da modernização da agricultura.

Finalmente Anthuniassi avalia as consequências negativas da incorporação precoce à atividade do trabalho sobre a escolarização, principalmente a evasão e a repetência escolar. Por outro Aldo mostra como o poder de reivindicação dessa parcela de trabalhadores na sociedade de pleno exercício de seus direitos de cidadão, que incluem o acesso a uma educação formal condizente com as suas aspirações.

2.2 POLÍTICAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O delineamento de propostas que venham ao encontro de uma política educacional direcionada ao atendimento da “especificidade do campo” é uma decorrência das reivindicações de movimentos sociais do campo, que, naquele evento se concretizam como parte de uma luta maior, qual seja, o de um projeto popular de desenvolvimento para o campo que considere os sujeitos do campo, fortalecendo sua identidade, “(...) trata-se de uma educação dos sujeitos do campo” (CALDART, 2002), bem como, as problemáticas por eles vividas.

(...) a afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que a história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muita poucas vezes para os sujeitos do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (2002, p.28).

As políticas educacionais para o campo se constroem ou se estruturam a partir das determinações do modo de produção capitalista, e também a partir de uma educação vista sob a ótica urbana, porque é considerada mais desenvolvida.

Atualmente, o novo modelo tecnológico, traz como consequência um projeto de desenvolvimento que exclui os pequenos agricultores, priorizando interesses do capital de produção em grande escala e de forma mecanizada. Segundo o que podemos perceber nos debates divulgados, “no interior do atual modelo de desenvolvimento da agricultura são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais a relação de dominação entre agricultura capitalista e agricultura familiar” (JORNADA DE AGROECOLOGIA, 2003).

Historicamente o campo é marcado pela exclusão e marginalização de seus trabalhadores, devido às dificuldades sentidas e vividas pelas famílias dos agricultores. Ou seja, os povos do campo têm sofrido com o êxodo em virtude do processo de “empobrecimento da agricultura familiar” submetida à lógica do capital que conforme Duarte, “(...) reforça a estratégia de exclusão e controle das parcelas que não reúnem condições socioeconômicas de se inserirem nos moldes empresariais de produção” (2003 p.19).

Neste sentido, as políticas educacionais para os trabalhadores do campo, tende a ser organizada numa perspectiva da educação para o capital, distante da realidade cultural, social e econômica existentes nas propriedades da agricultura familiar. Na perspectiva do capital, a educação não oportuniza a estes sujeitos condições de mudança e sim de aceitação e submissão a essa lógica excludente.

De modo contraditório, é uma educação escolar adequada às exigências da cultura urbano-industrial, que principalmente a partir da segunda metade do século XIX, vem sendo proposta juntamente com a “preocupação com a expansão de escolarização das massas trabalhadoras” (Neves, 2000, p.188).

Há uma tensão que nos parece indispensável nesta discussão, que se situa justamente na relação entre campo-cidade no interior do modo capitalista de produção.

Esse possivelmente seja o eixo que deverá permear a discussão sobre a educação do campo, precisamente centrada na relação que é produzida no interior do capitalismo. Saviani, discutindo o trabalho como princípio educativo, nos demonstra que, a cidade é tida como referência ao progresso e ao

desenvolvimento, enquanto o campo como algo “(...) atrasado, rústico, ou pouco desenvolvido” (1994, p.152).

É neste sentido, que historicamente, o campo é considerado como inferior à cidade, principalmente porque ele acaba por subordinar-se ao capital e ser determinado por ele. De acordo com Duarte (2003), a partir de meados da década de 60, a agricultura, que antes se baseava na subsistência, sofre profundas transformações pelo processo econômico-agrário, a qual o denominamos como Revolução Verde.

Esse processo vem adequando a agricultura à lógica do capital industrial, com implementação de políticas que visam à utilização de recursos tecnológicos para a produção agrária, tais como insumos industriais, agrotóxicos, assistência técnica, máquinas, dentre outros. Essa lógica de desenvolvimento desconsidera a realidade presente no campo a partir da ótica dos trabalhadores das pequenas propriedades, inviabilizando a sobrevivência dos pequenos produtores rurais nos seus modelos produtivos.

Segundo Ribeiro:

De modo geral, pode-se dizer que não houve uma política educacional dirigida aos agricultores e seus filhos. E, quando houve, teve dois objetivos. Primeiro, a educação rural era uma estratégia de fixar o agricultor na terra, evitando que migrasse para as cidades grandes onde os empregos estavam escassos; buscava-se, com isso, manter sobre controle as tensões sociais decorrentes do desemprego. Segundo, na educação rural estava embutido o objetivo de submeter o agricultor brasileiro a um modelo de agricultura tecnológica americana, criando a dependência da compra de sementes, de adubos químicos, de venenos (agrotóxicos). Neste modelo estava implícito o empréstimo bancário que exigia a hipoteca da propriedade. Não podendo, ao final da safra, quitar sua dívida com o banco, muitos perdiam a terra (2004, p.2)

Conseqüentemente, esta lógica, institui detrimento das políticas pública para o campo, inclusive educacionais, sendo que, as que existem apresentam principalmente um caráter do tipo compensatório. No entanto, quando o movimento

Por uma Educação do Campo se inscreve na pauta de discussões sobre a educação que o campo deseja e necessita, nem sempre toma a cidade como um campo de discussão, apenas aponta a sua necessidade de educação como direito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral a educação sempre apresentou diversos problemas como: alta evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, entre outro, sendo que esses problemas são muito mais graves no meio rural.

Diante disso, tem-se lançado mão de políticas compensatórias e programas emergenciais com o objetivo de aliviar essa diferença. O modelo implantado no campo foi tão excludente que marca até hoje a ação das elites brasileiras.

É principalmente por esse motivo, que o campo vivencia atualmente uma grande migração do homem do campo para a cidade, pois existe uma certa hegemonia do modelo de vida urbana caracterizando-se assim, como um dos maiores atrativos para a migração de jovens do campo. Portanto, para um projeto de educação que contribua para a realidade do campo, o fortalecimento da agricultura familiar torna-se fundamental, pois, entendemos que a relação campo-cidade é um eixo que necessita ser considerada em sua dialeticidade, como condição de educação de qualidade para todos os brasileiros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli. **Por uma Educação do Campo**: Traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília-DF, 2002.

DUARTE, Valdir P. **Escolas Públicas no campo**: problemáticas e perspectivas: Um estudo a partir do Programa Vida na Roça. Francisco Beltrão, PR ASSESOAR, 2003.

SANTOS, Franciele Soares dos. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO URBANA: APROXIMAÇÕES E RUPTURAS**. Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006 p. 69-72 UNIOESTE CAMPUS DE CASCAVEL ISSN 1809-5208

JORNADA DE AGROECOLOGIA: 2º Encontro Paranaense-ENA. Plenária dos agricultores ecologistas. Ponta Grossa, PR: Editora Gráfica Popular Ltda. Maio 2003.

KOLING, Edgar J., NERY, Irmão, MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma Educação Básica do Campo.** Nº 1. Brasília-DF, 1999.

NEVES, Lúcia M. Waderley. Ensino Médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In _____ (org). **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Terra: um projeto dos movimentos sociais do campo. In: Anais do I Seminário Internacional de Educação, VIII Semana de Pedagogia: **A invenção da escola e a escola da invenção.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE-Campus de Francisco Beltrão-PR, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESCOLA ESTADUAL SANTA ELVIRA

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

TEMÁTICA: - FRAÇÕES
- NÚMEROS DECIMAIS

MEDIADORA: Prof^ª. Cleonice dos Santos Lopes Assunção

Santa Elvira, 2010

1 - Objetivo Geral

Estimular o aluno ao interesse, o prazer e a alegria em descobrir sentindo segurança da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

2 - Objetivo Específico

- Desenvolver as atividades através do lúdico de forma dinâmica;
- Estimular o raciocínio lógico através de técnicas visuais;
- Trabalhar o sócio afetivo

3 - Justificativa

Devido a necessidade de estimular a aprendizagem dos alunos e considerando que o saber ainda é ponto de partida, é indispensável que se crie condições favoráveis, para bons resultados utilizando recursos que motivem cada vez mais a criatividade e a “veracidade” do que está sendo aprendido.

Para que haja essa harmonia não podemos esquecer a “Pedagogia do Amor”. Não se trata de uma doutrina nova, não é uma teoria propriamente dita. É mais um estilo educativo, um talento, uma atitude que todo educador deve ter, é válido tanto para os pais como aos professores.

A Pedagogia do Amor é a principal vértebra para se constituir os pilares básicos para a sustentação da educação.

Como rege a ONU: UNESCO “Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura”.

1º A prender a Conhecer: planejar objetivos

2º Aprender a Fazer: agir como pessoa (atitude)

3º Aprender a Ser: autonomia/responsabilidade

4º Aprender a Conviver: participação em grupo

5º Aprender a Empreender: criativo, dinâmico, iniciativa espírito investigativo

Esses valores são de suma importância para o crescimento harmônico da personalidade do educando e sua incorporação para a vida social e coletiva.

É incontestável que o afeto exerce um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, necessidade, motivação e consequentemente não haveria inteligência (Piaget, 1962, p.1)

4 - Conteúdos

- Frações
- Números

5 - Habilidades

- Representar números fracionários com figuras (tangran);
- Identificar a transformação de fração em números decimais e vice-versa;
- Ler e escrever frações, identificando e dando significado ao numerador e ao denominador;
- Escrever frações decimais na forma de número decimal;
- Identificar mais de uma forma de representar numericamente uma mesma fração e reconhecer frações equivalentes;
- Resolver problemas envolvendo frações e suas operações, usando calculadora.
- Representar partes de um todo e medidas por meio de frações;
- Construir o significado do número racional e suas representações (fracionário e decimal) a partir de seus diferentes usos no contexto social.

6 - Procedimentos Metodológicos

- História dos números naturais;
- Apresentação do tangran;
- Atividade lúdica com o tangran;

7 - Recursos materiais

Retroprojektor, transparências e material lúdico.

8 - Público Alvo

Alunos da 1ª fase do 3º Ciclo

9 - Avaliação

Os alunos serão avaliados por anotações em fichas ou relatórios descritivos com observações no desenvolvimento de atitudes, que incluem questões como: - Procura resolver problemas por seus próprios meios? - Usa estratégias criativas ou apenas convencionais? – Faz perguntas? – Participa dos trabalhos em grupos? – Ajuda os outros na resolução de problemas?

10 - Referências

Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC – Matemática

BORN, Júlia- Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. 4 ed. São Paulo junho 2025

DVD TV ESCOLA – Ministério da Educação- Matemática, Números Racionais

GESTAR- Compromisso com a qualidade no ensino – Matemática.

AS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PROPÍCIOS À CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Edival Dan¹¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo contribuir para a compreensão das comunidades virtuais de aprendizagem, ligadas aos processos de aprendizagem colaborativa. O estudo embasado em uma pesquisa bibliográfica, descritiva, com método qualitativo, fundamentado em teórico como: Rheingold (1996), Almeida (2000a), Hagel (1999), dentre outros, apontou que estamos na era da comunicação e da informação, onde as novas tecnologias são dominantes, e é nesse quadro que as redes sociais se tornaram muito importante. Uma rede social é entendida como um grupo de pessoas que compartilham algum interesse comum e se comunicam on-line. Compreendeu ainda que, os participantes das redes sociais podem ou não conhecer-se pessoalmente, já que aqueles que os unem não têm que ser uma amizade, mas um interesse comum por algo (estudos, hobbies, etc.). A rede oferece a possibilidade de compartilhar conhecimento e experiências através do uso de aplicativos baseados na Internet. Uma tipologia de comunidades virtuais é apresentada, destacando as comunidades de aprendizagem e prática. Por fim, o estudo aborda-se a importância da **relação de ensino-aprendizagem** por meio da colaboração, fazendo uma associação dessas comunidades com o emergente paradigma colaborativo, do qual elas são parte integrante.

Palavras-chave: Comunidades Virtuais. Colaboração. Aprendizagem. Conhecimento.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the understanding of virtual learning communities, linked to collaborative learning processes. The study based on a bibliographical research, with a qualitative method, based on the theoretical one such as: Rheingold (1996), Almeida (2000a), Hagel (1999), among others, pointed out that we are in the era of communication and information, where new technologies are dominant, and it is in this context that social networks have become very important. A social network is understood as a group of people who

¹¹ Doutor em Educação.

share some common interest and communicate online. He also understood that social network participants may or may not know each other personally, since those who join them do not have to be a friendship, but a common interest in something (studies, hobbies, etc.). The network offers the possibility to share knowledge and experiences through the use of Internet-based applications. A typology of virtual communities is presented, highlighting the communities of learning and practice. Finally, the study approaches the importance of the teaching-learning relationship through collaboration, making an association of these communities with the emerging collaborative paradigm, of which they are an integral part.

Keywords: Virtual Communities. Collaboration. Learning. Knowledge. Communicate

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos de comunidades virtuais em nosso campo, geralmente nos referimos àquelas que surgem nos diferentes campos profissionais para a troca de ideias e experiências e o desenvolvimento profissional e pessoal de seus membros. A possibilidade e o desafio de compartilhar visões diferentes sobre problemas comuns é um espaço privilegiado para relacionamentos de aprendizagem que tendem a ser requisitos mais ou menos usuais nas práticas profissionais.

Pode-se entender que diferentes tipos de comunidades não existem em estado puro e que as comunidades virtuais de aprendizagem incorporam muitas das características das comunidades de discurso, prática e construção de conhecimento (TRINDADE, 1996).

Como já foi dito, sejam comunidades profissionais, sejam os grupos de alunos que seguem atividades acadêmicas em um ambiente virtual de comunidades virtuais, o que eles exigem é ter uma rede de troca de informações e o fluxo adequado. Obviamente, muitos dos elementos de análise que se aplicam a comunidades virtuais do tipo profissional, como aquelas a que nos referimos, podem ser aplicadas a comunidades virtuais de aprendizagem, já que estas podem ser consideradas como um caso específico de comunidades virtuais: Em uma aula em que professor e aluno estão fisicamente presentes, ele evolui de um "conglomerado" para uma "comunidade", embora temporário durante esse curso. As aulas via Internet tornam-se comunidades virtuais de aprendizagem, comunidades não limitadas pelo espaço físico. Neste contexto, devemos sublinhar a importância da colaboração: o objetivo é criar uma

"experiência compartilhada" em vez de "uma experiência que é compartilhada" (TRINDADE, 1996, p.67).

Em qualquer caso, e no contexto da educação, às vezes é difícil traçar a linha divisória entre os diferentes tipos de comunidades. Também é difícil determinar quando uma comunidade virtual (criada para outros tipos de funções) desenvolve atividades de aprendizagem, aquelas que são criadas expressamente para desenvolver e hospedar atividades de aprendizagem onde a ênfase é na troca, criação e colaboração.

As gerações deste novo século estão imersas em um contexto de mídia e tecnologia mais competitivo, que exige imediatamente novas habilidades e conhecimentos para não serem excluídos dessa nova sociedade informatizada. O uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) exige um repensar dos costumes e usos sociais. Hoje em dia, num mundo onde a comunicação se realiza não apenas através da linguagem escrita, mas também através de outras linguagens, como o audiovisual e através de mídias físicas que não são impressas (televisão, rádio, computadores, ...) o conceito de alfabetização muda radicalmente (SENO, 2001).

Atualmente, o domínio da leitura e da escrita parece insuficiente, uma vez que apenas permite o acesso a uma parte da informação transmitida em nossa sociedade: àquela que é acessível através dos livros. Uma pessoa tecnologicamente analfabeta é deixada de fora da rede comunicativa oferecida pelas novas tecnologias.

O analfabetismo tecnológico refere-se à incapacidade de utilizar novas tecnologias, tanto no cotidiano como no trabalho e não é incompatível com a formação acadêmica em outras disciplinas. Ou seja, qualquer um pode ser um "analfabeto tecnológico", independentemente de seu nível de escolaridade e até de sua classe social ou poder aquisitivo.

Em um nível pessoal, o aluno estará dentro de uma comunidade onde seus membros compartilham seu interesse em um assunto ou determinado assunto específico, alcançando a socialização, sendo capazes de se relacionar com diferentes pessoas, de diferentes idades, gênero, origem étnica, profissões, entre outros. Essas experiências ajudarão o indivíduo a se desenvolver como um ser social, a ser capaz de respeitar a opinião dos outros, mesmo que seja diferente, argumentar sobre diferenças de critérios ou opiniões. Ele também ajuda a ser uma parte ativa de seu próprio desenvolvimento pessoal, evidenciando sua capacidade de ser um criador de sua própria autoeducação, de seu desenvolvimento pessoal com as experiências que pode adquirir nesta comunidade virtual de aprendizagem. Os alunos tornam-se seres analíticos, desenvolvendo a capacidade de ver, analisar e comentar o material didático

fornecido pelo professor, as opiniões dos colegas e suas abordagens. Os participantes de uma comunidade virtual de aprendizagem sentem-se valorizados, uma vez que suas contribuições, opiniões e comentários são levados em consideração tanto por seus pares quanto pelo corpo docente.

Portanto, este estudo tem por objetivo contribuir para a compreensão das comunidades virtuais de aprendizagem, ligadas aos processos de aprendizagem colaborativa, assim como em outras áreas em que, as comunidades virtuais de aprendizagem têm seus benefícios. Assim, contribuirá para a melhoria contínua do aprendizado, tanto dos participantes como das instituições, oferecendo equipamentos e plataformas que permitem o desenvolvimento dos alunos de forma contínua. A sociedade exige mudanças, por isso deve adaptar-se o mais rapidamente possível a novos contextos sociais. Os alunos têm à sua disposição mundo virtual que oferece uma grande quantidade de informações e possibilidades de comunicação para as quais são atraídos. Por esta razão, a educação em contextos formais deve usá-los.

2. DEFINIÇÃO DE COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A comunidade virtual de aprendizagem foi definida por vários especialistas na área educacional de diferentes maneiras. Uma comunidade de aprendizagem é aquele grupo em que os indivíduos se organizam para construir e se envolver em um projeto educacional e cultural, e que aprende através de um trabalho cooperativo e solidário, em um modelo de treinamento aberto, participativo e flexível (SARTORI, 2002).

Segundo Seno (2001), as comunidades virtuais de aprendizagem são "grupos de pessoas ou instituições através da rede que têm como foco um determinado conteúdo da tarefa de aprendizagem". Essas definições concordam em que as comunidades virtuais de aprendizagem são um grupo de pessoas que se organizam para aprender. Nas comunidades virtuais de aprendizagem, seus integrantes se reúnem em um espaço virtual para aprender, compartilhar informações sobre temas de interesse comum, socializar, discutir, apresentar seus pontos de vista, esclarecer dúvidas, entre outros. Nessas comunidades, fatores como idade, gênero, status social, profissão, características físicas, etnia, entre outros, não são considerados; sua composição é determinada pela área de interesse comum ou pelo propósito para o qual essa comunidade de aprendizagem virtual foi criada.

As comunidades virtuais de aprendizagem aumentaram nos últimos anos dentro do ambiente educacional, especialmente no nível pós-secundário.

O aumento do uso de tecnologia e o surgimento de novas ferramentas tecnológicas educacionais fizeram com que o uso de comunidades virtuais de aprendizagem aumentasse nas instituições pós-secundárias em todo o mundo. Vilches (2003), como Valente (1991) explica em "As comunidades virtuais de aprendizagem", menciona alguns fatores que influenciam a expansão dessas comunidades:

- ✓ A tendência à "globalização", isto é, o ressurgimento do desenvolvimento local e "comunitário";
- ✓ O surgimento e expansão de tecnologias de informação e comunicação;
- ✓ Maior importância da educação e da aprendizagem numa sociedade de conhecimento e aprendizagem ao longo da vida;
- ✓ O reconhecimento da diversidade como valor e necessidade para responder às realidades concretas.

Existem algumas características ou condições, segundo Santaella (2003), para que a comunidade virtual de aprendizagem possa existir:

- ✓ Coloque o indivíduo no centro do processo de aprendizagem;
- ✓ Permitir o acesso de todos em igualdade de condições;
- ✓ Realizar trabalhos colaborativos em grupos;
- ✓ Facilitar a participação aberta;
- ✓ Avançar nas inovações técnicas necessárias e facilitar ferramentas que promovam ambientes modernos e flexíveis;
- ✓ Promover mudanças institucionais que facilitem seu desenvolvimento;
- ✓ Encontre modelos eficazes para o seu funcionamento.

Existem alguns "princípios pedagógicos" necessários para que comunidades virtuais de aprendizagem transformem práticas pedagógicas e instituições educacionais, como mencionado por Santaella (2003):

- ✓ A criação de uma organização e um ambiente de aprendizagem alternativo à organização escolar tradicional;
- ✓ O centro educacional torna-se o centro de aprendizagem de toda a comunidade, além de suas tarefas escolares;
- ✓ O ensino é planejado estabelecendo metas claras, expressas e compartilhadas pela comunidade;
- ✓ A promoção de altas expectativas;
- ✓ O desenvolvimento da autoestima, uma vez que apoia e reconhece o trabalho rigoroso;
- ✓ A avaliação contínua e sistemática do trabalho realizado;
- ✓ A participação igual de todas as pessoas da comunidade;

- ✓ Liderança escolar compartilhada, delegando responsabilidades.
- ✓ Igual diálogo, onde as diferenças são baseadas em argumentos e não em imposições;
- ✓ A orientação da educação e da aprendizagem para a mudança.

No entanto, Vilches (2003), coloca que é importante considerar que as comunidades virtuais de aprendizagem se desenvolveram como resultado dos processos de socialização e incursão da tecnologia e avanços nas comunicações em processos, como a educação. Para que isso seja funcional, deve ter a participação, colaboração e troca de todos os participantes e membros da comunidade. A aprendizagem colaborativa é essencial para o funcionamento e sucesso de uma comunidade virtual de aprendizagem. A aprendizagem colaborativa estabelece uma relação entre os participantes do processo de aprendizagem.

Portanto, as comunidades virtuais de aprendizagem são espaços virtuais onde as pessoas ou indivíduos, para um propósito ou objetivo em comum, eles compartilham seus conhecimentos e experiências, transmitir, pensar, raciocinar, pensar, expostos, têm suas dúvidas ativamente sem influenciar fatores externos para o que é seu material de interesse. Seus membros compartilham objetivos, interesses, linguagem, meios, entre outros.

2.1. Comunidade Virtual de Aprendizagem

As comunidades virtuais se instituem de grupos de pessoas interconectadas em procura da inteligência coletiva, ela é uma inteligência coletiva em potencial. Um grupo humano se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais apto para aprender e inventar. A virtualização ou desterritorialização das comunidades no ciberespaço são classes para existir inteligência coletiva em grande escala. A inteligência coletiva é o terceiro princípio da cibercultura. O ciberespaço é a ferramenta de organização de comunidades de todos os tipos, o melhor uso do ciberespaço pode ser obtido ao se pôr em sinergia os saberes, as imaginações e as energias espirituais daqueles de estão acoplados a ele. A cibercultura é o procedimento da aspiração de construção de um laço social, fundado sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, no compartilhamento de informações, na cooperação e nos processos de colaboração (SCHLEMMER, 2005).

Rheingold (1996), um dos primeiros autores a efetivamente usar o termo "comunidade virtual" para os grupos humanos que traziam relações sociais no

ciberespaço, define-as como: Comunidades virtuais são os reunidos sociais nascidos na Rede, quando os interventores de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para desenvolverem teias de relações pessoais no ciberespaço.

Já para, Vilches (2003, p.56), “as comunidades virtuais são redes fechadas, autossuficientes (...), se autorregulam”. Têm uma extensão ética e subjetiva, regem-se pela interdependência de interesses e afinidades e não têm desígnios políticos nem anseios de intervir na sociedade, ou concorrer com os meios massivos.

A partir dos conceitos marcados por Vilches (2003) e Rheingold (1996), detecta-se que numa comunidade virtual há um sentido de pertencimento e de um projeto em comum propiciados pela comunicação que os sujeitos ampliam neste espaço.

[...] Os fluxos informacionais e comunicacionais, das mensagens compartilhadas, as atividades e discussões trazem o vínculo social de determinado grupo. Desta forma a socialidade se faz presente no desenvolvimento de novas subjetividades e, como diz Rolnik (1997), “não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, mutuamente, não há cultura sem certo modo de subjetivação que trabalhe segundo seu perfil”.

Em um ambiente virtual de aprendizagem, cada pessoa tem a chance de cursar por distintos caminhos percorrendo e utilizando conexões existentes entre informações, textos e imagens; criar novas conexões, ligar contextos, mídias e recursos. Cada conexão importa um espaço de referência e interação que pode ser vistoriado, cultivado, trabalhado, não caracterizando local de visita obrigatória. Os participantes de um ambiente virtual de aprendizagem são estimulados a ler e interpretar o pensamento do outro, expressar o próprio pensamento por meio da escrita textual e hipertextual, conviverem com a diversidade e a singularidade de trocar ideias e experiências, cumprir simulações, testar suposições, decidir problemas e criar novas circunstâncias, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual compartilham valores, motivações, hábitos e práticas. Cada participante do ambiente torna-se receptor e emissor de informações, leitor, escritor e comunicador (ALMEIDA, 2000a).

A internet tem colaborado para a formação de comunidades onde pessoas com empenhos em comum se comunicam e se catalogam ocupando um mesmo espaço virtual. Um exemplo de comunidade virtual é a Comunidade Virtual intitulada Associação Brasileira de Ensino à Distância – ABED - intitulada Formação para EaD, fundada em dezembro de 2002. A ABED, permite que

profissionais possam trocar dados, discutir, protestar e fazer investigações sobre o assunto (ABED, 2010).

Segundo Hagel (1999), comunidades virtuais podem ser de “interesses pessoais, demográficas e geográficas e comunidade de aprendizagem entre empresas (business to business)” e para Rojo (1995) os benefícios de se participar de comunidades virtuais de discussão, são:

[...] Travar contato com ideias correntes, lançamentos e eventos no campo de estudo; ter a oportunidade de obter rapidamente respostas de qualidade; conseguir materiais de valor, ou ponteiros para estes materiais; aprender sobre o meio em si; adquirir o sentimento de fazer parte de uma comunidade de interesse; ter a oportunidade de expressar ideias e sentimentos; ter a oportunidade de intensificar contatos com pessoas e compartilhando interesses similares. (ROJO, 1995, s. p.).

Nesse sentido, entendemos que a educação *online* é uma modalidade de EaD realizada via *internet*, cuja comunicação acontece de forma síncrona ou assíncrona. Tanto pode usar a *internet* para espalhar ligeiramente as informações como pode praticar uso da interatividade propiciada pela internet para consolidar a interação entre as pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintas modalidades comunicativas, a saber: comunicação um-a-um, ou dito de outra forma, comunicação entre uma e outra pessoa, como é o caso da comunicação via *e-mail* que até pode ter uma mensagem emitida para muitas pessoas desde que haja uma lista particular para tal fim, mas sua percepção é a mesma da correspondência habitual, portanto há uma pessoa que envia a informação e outra que a recebe comunicação de um para muitos, ou seja, de uma pessoa para muitas pessoas, como acontece no uso de fóruns de discussão, nos quais há um mediador e todos que têm acesso ao fórum, enxergam as intervenções e fazem suas colocações; comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas, ou comunicação estelar, que pode acontecer na construção colaborativa de um site ou na criação de um grupo virtual, como é o caso das comunidades colaborativas em que todos participam da criação e desenvolvimento da própria comunidade (BOUCHARD, 2000).

Palácios apud Sampaio-Ralha (2010) enumeram os elementos que diferenciariam a comunidade: "o sentimento de pertencimento, a territorialidade, a continuação, a ligação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e emergência de um projeto comum, e a existência de formas próprias de comunicação". O sentimento de pertencimento, ou "pertença", seria a noção de que o indivíduo é parte do todo, coopera para uma finalidade comum com os demais membros (caráter corporativo, sentimento de comunidade e projeto comum); a territorialidade, o *locus* da comunidade; a permanência, condição

fundamental para o estabelecimento das relações sociais. Para abranger os ambientes cooperativos a partir da Teoria da Autopoiesis¹² oferecida pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (1980), conceberam os ambientes virtuais de aprendizagem como organismos vivos, redes autopoieticas. O termo “*autopoiese*” foi a palavra mais

Para abranger os ambientes cooperativos a partir da Teoria da Autopoiesis¹³ oferecida pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (1980), conceberam os ambientes virtuais de aprendizagem como organismos vivos, redes autopoieticas. O termo “*autopoiese*” foi a palavra mais evocadora que os autores localizaram para expressar a organização circular do vivo. Para eles, os seres vivos não era meramente um conjunto de moléculas. Mas, sim uma dinâmica molecular singular autônoma resultante de uma rede de intercâmbios recursivos internos e externos.

Para Martins (2003), a sociedade em que habitamos hoje está sendo inteiramente tomada pela tecnologia, onde o conhecimento se torna obsoleto com uma rapidez indiscutível. Há necessidade de a capacitação do professor estar continuamente englobando as novas formas de informação, que estabelecem que os sujeitos sejam alfabetizados no uso dos instrumentos eletrônicos e saibam produzir, registrar e alastrar novas formas de reprodução do conhecimento, utilizando a linguagem digital:

[...] Desse modo, formam-se as redes de aprendizagem colaborativa que empregam as *Computer Mediated Communications* (CMC) para aprender em conjunto por meio da interação, comunicação multidimensional e produção colaborativa, constituindo os ambientes digitais interativos de aprendizagem, nos quais cada pessoa procura as informações que lhe são mais relacionadas, internaliza-as, apropria-se delas e as converte em uma nova reprodução, ao mesmo tempo em que se transforma e volta a agir no grupo transformado e

¹² **Autopoiese** ou autopoiesis é uma expressão que vem do grego auto "próprio" e poiesis "criação". Surgiu inicialmente com a ciência da biologia, servindo para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Definição Jurídica: é a ideia de um sistema jurídico fechado e autossuficiente, ou seja, que não sofre a influência de outros sistemas ou subsistemas, sendo capaz solucionar sozinho os conflitos que forem desencadeados em seu interior.

¹³ **Autopoiese** ou autopoiesis é uma expressão que vem do grego auto "próprio" e poiesis "criação". Surgiu inicialmente com a ciência da biologia, servindo para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Definição Jurídica: é a ideia de um sistema jurídico fechado e autossuficiente, ou seja, que não sofre a influência de outros sistemas ou subsistemas, sendo capaz solucionar sozinho os conflitos que forem desencadeados em seu interior.

transformando o grupo (BARANAUSKAS, ROCHA, MARTINS E D'ABREU, 1999).

Nessa abordagem, ensinar é organizar circunstâncias de aprendizagem, esquematizar e indicar atividades, disponibilizar materiais de apoio, ter um professor que age como mediador e conselheiro do aluno, procurando coligar suas representações de pensamento, fornecer informações proeminentes, incitar a procura de distintas fontes de informações e a realização de experimentações, acenderem a reflexão sobre processos e produtos, beneficiar a formalização de conceitos, propiciarem a Inter aprendizagem e a aprendizagem expressiva do aluno (BARANAUSKAS; ROCHA; MARTINS; D'ABREU, 1999).

Segundo Primo (2006), “os usuários desses serviços se vinculam frequentemente aos *chat rooms*, ou salas de encontros virtuais, que tem por título temas que lhes sejam proeminentes”. É nesse entendimento que desenvolvem suas personas, que desenvolvem um senso comunitário e que fazem e rompem amizades. Por meio da tela do monitor as pessoas trocam experiências, debatem, desenvolvem amizades e amores, flertam, jogam muitas relações virtuais se tornam reais. “Um usuário de um *chat* fará parte da comunidade enquanto se ligar rotineiramente a ele” (PRIMO, 2006).

Em sua obra *Cibercultura*, Pierre Lévy (1999), oferece a criação de comunidades virtuais como um dos três princípios que guiaram o crescimento inicial do ciberespaço. Os outros dois princípios são a interconexão e a inteligência coletiva. A “interconexão estabelece a humanidade em um contínuo sem fronteiras”, todos no mesmo “banho na comunicação interativa”. Ela “tece um universal por contato” no ciberespaço (LÉVY, 1999). Um universal heterogêneo que cresce e desenvolve filamentos, sem totalidade. Interconexão, comunidade virtual e inteligência coletiva são aspectos de um universal por contato. Ainda, segundo o autor, a comunidade virtual é estabelecida sobre relações de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, independente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. A moral tácita de uma comunidade virtual é a da harmonia. Cabe a ela formar as normas de convívio, a sua etiqueta e não encorajar o anonimato. Assim como nas comunidades presenciais, podem nascer afinidades, amizades, conflitos, manipulações e enganações.

Maffesoli (1998) descreve a “socialidade” como agrupamentos urbanos modernos nos quais relações diárias se formam fora do controle social, permitindo práticas que fogem de um controle rígido. Ele explica este acontecimento por meio do hedonismo, do tribalismo e do presenteísmo. As

relações que compõem a socialidade formam o exato substrato de toda vida em sociedade, não só da sociedade moderna, mas de toda vida em sociedade:

São os momentos de despesa improdutivo de engajamentos efêmeros, de submissão da razão à emoção de viver o “estar junto” que agrega determinado corpo social. “Assim, é a socialidade que faz sociedade”, desde as sociedades primitivas com seus momentos efervescentes, ritualísticos ou mesmo festivos, até as sociedades tecnologicamente avançadas. (PALLOFF; PRATT, 1999).

Um dos principais pontos que é considerado bem acentuado para forma de ambientes virtuais de aprendizagem é o *design* simples e fácil. A simplicidade do *layout* do ambiente permite que os participantes aprendam a usar a tecnologia enquanto compartilham do curso. Quanto mais facilidade os participantes apresentarem em relação aos aspectos técnicos, mais tempo terão para se envolver com o conteúdo e participar ativamente do ambiente, (PALLOFF; PRATT, 1999).

Para Almeida (2002), compartilhar de um ambiente virtual constitui em agir nesse ambiente, disseminar pensamentos, tomar resoluções, dialogar, trocar conhecimentos e experiências e lançar conhecimento. Cada pessoa busca as informações que lhe são mais conexas, internaliza-as, apropria-se delas e as transforma em uma nova reprodução, ao mesmo tempo em que se modifica e volta a atuar no grupo modificado e transformando o grupo.

Marco Silva (2001) afirma que a aprendizagem está cada vez mais livre da sala de aula, mas a socialização precisa cada vez mais de espaços possibilitadores deste fato. Para ele, o professor “atualmente tem que dar conta” do espaço virtual, neste caso, das comunidades virtuais de aprendizagem, estas que não podem limitar-se ao falar-ditar tradicional.

Conforme nos alerta Hillis (2002), o ciberespaço oportuniza o surgimento de novas subjetividades e socialidades, por meio da interface entre corpo e tela do computador. Para ele, com a tele presença são prováveis diferentes experiências de e com o espaço. Se a comunidade virtual se diferencia pelo pertencimento a distância, as “relações sociais são intercedidas pela tecnologia e o encontro físico passa a ser irrelevante”.

Para Bahlis (2005), o impulso das novas técnicas na vida habitual e na sociedade é cada vez mais evidente e só passa atualmente despercebida para uns poucos renitentes, que acreditam deste modo fugir aos temores do desconhecido desta nova experiência. Mas, mesmo entre os que conhecem a sua importância, em geral sua observação se restringe às características quantitativas do processo em curso (o número de pessoas e máquinas envolvidas, a ampliação da abrangência de suas atividades, seu caráter global,

os valores econômicos envolvidos, etc.), do que pelas características e dinâmicas específicas que estas novas tecnologias implementam ao grau de nosso método cognitivo e da própria prática educativa. Os recursos tecnológicos contemporâneos, entre eles a *Internet*, desencadearam novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e atuar. Visto sob este prisma, o método educativo conjectura uma nova forma de possibilitar a construção e a preparação para o conhecimento diferente do habitual, a partir de características específicas das novas tecnologias.

Se falarmos as comunidades virtuais como espaços de agrupamentos humanos, oportunizados pelas tecnologias de informação e comunicação, é admissível garantir que há estimulação imaginal. Isto porque, num primeiro momento, as pessoas têm o sentimento de ter relação a algo e, num segundo momento, pelos engendramentos comunicacionais formados neste espaço realiza-se um processo de assimilação, apropriação e partilha dos sentidos. "A tecnologia neste sentido é um dispositivo de intervenção, formatação, interferência e construção de bacias semânticas que originarão a complicação dos trajetos antropológicos de indivíduos ou grupos" (SILVA, 2003).

Conflitos é parte integrante da vida de uma comunidade virtual, sobretudo quando um dos participantes afronta as regras despertadas pela comunidade.

Mas, como assevera Castells (2005, s. p.):

[...] Nas comunidades virtuais também se constroem relações, sociedades e alianças intelectuais, sentimentos de amizade e outros, que se desenvolvem nos grupos de interação, da mesma forma como ocorre entre pessoas que se topam fisicamente para dialogar. A personalidade de cada participante acaba sendo expressada por meio do estilo de escrita, competências, tomadas de posição, demonstradas nas relações humanas presentes nas interações. Também dessa forma, as comunidades não estão livres de manipulações e enganações, assim como em qualquer outro espaço de interação social.

Piaget (1973) diz que:

[...] Na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades, cujas interações elementares consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou equilíbrio [...]. É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações modificando a

consciência dos indivíduos. Essas representações coletivas, a que se refere Piaget, são à base de qualquer trabalho em comunidades, ou seja, "o conhecimento humano é essencialmente coletivo, e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos". (PIAGET, 1973, p. 101).

Por fim, como nos recomenda Alves (1995), a aprendizagem necessita oportunizar um deslumbramento, um fascínio, para que as comunidades virtuais de aprendizagem oportunizem a sensação de pertencimento, do "estar junto", torna-se imprescindível averiguar quais as características que devem estar presentes para permitir novas experiências culturais, sociais e educacionais.

Aqui pode se observar, sem dúvida, um programa de estudos, pesquisas e reflexões que aprofundem o papel de formação de socialidades destas comunidades, ultrapassando a compreensão de suas probabilidades técnicas e de suas práticas formais.

As comunidades virtuais de aprendizagem, conforme Passarelli (2003) foram gestadas no espaço midiático da *Internet* e importam novas probabilidades para o processo de ensino e aprendizagem, tanto no âmbito da educação formal (escolas tradicionais) como no da educação não formal (educação comunitária, educação para a vida). Considera-se comunidade redes eletrônica de comunicação interativa, estabelecida em torno de um projeto recíproco. Elas são formadas a partir de empenhos comuns de conhecimento formados em um processo cooperativo.

Nesse sentido, Stephen Lundin (2010), demonstra a filosofia africana de "Ubuntu" que engloba o que mais queremos na vida, incluindo nossa vida no trabalho. De certo modo, o Ubuntu tem uma fórmula da felicidade dos seres humanos. Trata-se de uma filosofia de unidade e sentido no qual nossas ações demonstram reconhecimento e compreensão de todos que estamos ligados. Quando aceitamos o Ubuntu, escolhemos tratar uns aos outros de modo receptivo, honesto e respeitoso enquanto buscamos nossos objetivos. É o espírito de humanidade que nos permite criar empatia uns com os outros e que nos possibilita fazer a diferença em nossa vida e em nosso objetivo no trabalho.

Segundo Magdalena e Costa (2010), as Comunidades Virtuais de Aprendizagem geram um novo modo do ser, de saber e de apreender, em que cada novo sistema de comunicação, da informação cria novos desafios, que sugerem novas capacidades e novas formas de estabelecer conhecimento.

Para Palloff e Pratt (2004) "quanto mais atenção os professores dão ao desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem *online* sólida, possivelmente mais obterão os diferentes estilos de aprendizagem e

preferências dos alunos, adultos ou jovens”. As atividades propostas podem ser desenvolvidas de forma individual, ou em pares, ou professor/aluno ou em grupo.

A melhor opção é apresentar atividades variadas. Para isso, os autores realçam a importância do uso de uma atividade colaborativa ao longo desse processo. Nesse sentido é também preciso valorizar as seis capacidades de aprendizagem apresentadas por Boud e Griffin (apud PALLOFF; PRATT, 2004), independente do estilo de aprendizagem do aluno: racional, emocional, relacional, físico, metafórica e espiritual.

Apesar da educação presencial ou virtual ter seu foco no racional, no entanto, é preciso estimular as outras capacidades que, se bem desenvolvidas, amplia o aspecto espiritual, pois ao selecionar uma “atividade colaborativa em um curso *on-line* é possivelmente a melhor maneira de compreender todos os estilos de aprendizagem do grupo” (BOUD; GRIFFIN apud PALLOFF; PRATT, 2004, s. p.). A colaboração ajuda ao desenvolvimento do pensamento crítico, a co-criação do conhecimento e do significado, a reflexão e a aprendizagem transformadora. Os ambientes promovem a reflexão e a metacognição, permitindo uma aprendizagem por meio da prática e do pensamento, que internaliza do social para o individual. E tendo essa relação única de tempo-espaço, a história, o perfil e o progresso do aluno podem ser rastreados e captados, tornando deste modo mais fácil a aplicação de estratégias corretas e conteúdo personalizados segundo cada tipo de aprendizagem, relacionando projetos encravados em um conjunto de atividades expressivas (FILATRO, 2004).

Para José Manuel Moran (2010), o ensino no futuro assegura mais integração, formas de aprendizagem mais flexíveis e unificadas. Os alunos no lugar de cadernos e apostilas usarão *notebooks*, os processos de comunicação tendem a ser mais participativos, com mais interação entre participantes no ambiente virtual. Existirá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não necessitaremos largar as formas já versadas pelas tecnologias telemáticas, só porque estão na moda. Unificaremos as tecnologias novas e as já conhecidas. As aproveitaremos como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente (MORAN, 2010).

Com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem redefine-se o papel do professor que enfim pode abranger a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas ideias e propostas, aquele que anda junto com os alunos, apontando as probabilidades dos novos caminhos sem a preocupação de ter experimentado passar por eles algum dia. O professor provoca o aluno a

encontrar novos sentidos para si mesmo, ao impulsionar o trabalho com problemáticas que fazem sentido naquele assunto e que possam despertar o prazer da descoberta, da escrita, da leitura do pensamento do outro e do desenvolvimento de projetos colaborativos. Desenvolve-se a consciência de que se é lido para compartilhar ideias, saberes e sentimentos e não somente para ser retificado (CURY, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe o entendimento de que as comunidades virtuais de aprendizagem têm benefícios no aspecto profissional, para os estudante e professores membros da comunidade. No aspecto profissional, por meio das comunidades virtuais de aprendizagem, compartilham-se conhecimentos e informações que ajudam a aumentar o conhecimento em seu tema de estudo e / ou sua área de interesse. Através da discussão e exposição de tópicos o aluno aprende e coloca em prática os conhecimentos adquiridos. Além disso, através da discussão com seus colegas, ele esclarece dúvidas, adquire novos conhecimentos e aprende com suas próprias experiências e com outros alunos e professores. Isso ajuda o desenvolvimento profissional do estudante porque permitem que aprenda o material atribuído, experiências e conhecimento próprio e seus companheiros.

Desse modo, no aspecto como estudante, fornece as ferramentas necessárias para desenvolver em um ambiente de trabalho colaborativo. Terá a capacidade de aprender com suas próprias experiências, dentro de um ciberespaço no qual seus membros têm os mesmos interesses. O aluno aprenderá com suas interações com outros alunos e, em vista da diversidade que pode ocorrer nessas comunidades, eles aprenderão com outras culturas, com as experiências de outras pessoas e com o conhecimento dos outros membros da comunidade virtual. Adquirir conhecimento de experiências próprias dentro da comunidade virtual ou "aprender a aprender". O aluno sente-se motivado para aprender e ajudar outros membros da comunidade no processo educacional, o que o motiva a investigar, buscar respostas e adquirir um grau de responsabilidade diante do fato de que suas contribuições contribuem para o assunto ou objeto de estudo. A comunidade promove o desenvolvimento da criatividade e pensamento crítico dos membros.

REFERÊNCIAS

ABED. **Comunidade Virtual CPD**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=894&sid=140>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

ALMEIDA, M. E. **ProInfo**: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000a. Vol. 2.

BAHLIS, Dos Santos, Nilton. Notas sobre a Educação à Distância e a Revolução Tecnológica. **Revista Textos de la Ciber Sociedad**, 2005. Temática Variada. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net>

BOUCHARD, P. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In Alava, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTELLS, Manuel **A sociedade em rede**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTELLS, Manuel A. **Castells**: a Internet ameaçada. Disponível em:

CURY, C. R. J. **Desafios da educação escolar básica no Brasil**. PUCMG. Mimeo, 2001.

HAEGEL, J. "Marketplace. Net Gain: Expanding Markets Through Virtual Communities". **Journal of Interactive Marketing**, v. 13, n. 1, p. 57, winter, 1999.

HILLIS, Ken. **Tecnologias da realidade virtual**: elementos para uma geografia da visão. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 17, abr., quad., 2002.

<http://www.esquerda.net/artigo/castells-internet-ameacada/36310>. Acesso em: 2 de janeiro de 2017.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MAGDALENA, B. C.; COSTA I. E. T. **Novas formas de aprender**: comunidades de aprendizagem. In: **Salto para o futuro / TV Escola**. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/nfa/meio.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

MARTINS, O. B. **Teoria e prática tutorial em educação à distância**. Curitiba: Educar, n. 21, p 153-171.2003.

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologia. Informática na Educação**: Teoria & Prática, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, v. 3, set. 2000. Porto Alegre: UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2000. p. 137-144.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Building Learning Communities in Cyberspace**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de Aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PRIMO, A. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. In: XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24. **Anais ...** Brasília, 2006.

RHEINGOLD, Howard. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Avaliação na EaD: estamos preparados para avaliar?**. 2014. Disponível em:

<[http://www.abed.org.br/arquivos/Avaliacao na EaD Enilton Rocha.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Avaliacao_na_EaD_Enilton_Rocha.pdf)>.

Acesso em: 5 jun. 2015.

ROJO, A. **Participation in Scholarly Electronic Forums**. Tese de Doutorado pela University of Toronto, 1995.

SAMPAIO-RALHA, J. **Comunidades Virtuais: Definições, origens e aplicações**. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/EaD/document/?down=79>>. Acesso em: 5 jun.. 2010.

SANTAELLA, Lucia. **A Arte do corpo bio cibernético**. In: DOMINGUES, Diana (Org). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

SENO, W. P. **Mecanismo de controle para planejamento e realização de cursos em um ambiente de educação a distância**. Dissertação de Mestrado (em andamento), Departamento de Computação, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

SILVA. Marcos, SANTOS Edméa. Orgs. **Avaliação de aprendizagem em educação online**. 3ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TRINDADE, J.; FIOLEAIS, C. **A realidade virtual no ensino e aprendizagem da Física e da Química**. Gazeta de Física, v. 19, n. 2, p. 11-19, 1996.

VALENTE, J. A. (Org.). **Liberando a Mente: Computadores na Educação Especial**. Campinas, São Paulo: Gráfica da UNICAMP, 1991.

VILCHES, Lorenzo. Tecnologia digital: perspectivas mundiais. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 26, p. 43-46, jan./abr. 2003.

SARTORI, A. S.; RODRIGUES, S. G. **Metodologia da educação à distância: educação a distância: resposta pedagógica aos desafios da educação contemporânea**. 2.ed. Florianópolis: UDESC/FAED/CEAD, 2002.

POLÍTICAS EDUCATIVAS E QUALIDADE DO ENSINO

Elizangela Aparecida Lima Menezes ¹⁴

Silvana Alves Trindade Oliveira¹⁵

Iraci Nogueira da Rocha Campos ¹⁶

Ana Maria da Silva Reis ¹⁷

RESUMO

Embora a política de educação inclusiva seja amplamente disseminada, a partir de levantamento feito neste estudo, pode verificar que o interesse pelos temas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência ainda é inexpressivo. Além disso, diversos outros autores apontam que há poucos estudos voltados para a descrição e análise de práticas pedagógicas usadas por professores/as de classes comuns do ensino regular com alunos/as com surdez. O que de fato se torna preocupante, e as pesquisas voltadas para o uso da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos e alunas surdos/as, ainda é bem escasso as pesquisas nesta área. Nesse contexto, numa abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e descritiva, com o objetivo de descrever sobre a importância da política de educação inclusiva nas escolas e visando que o processo de ensino-aprendizagem dessa clientela, tornando-se perceptível e para que haja sucesso no processo ensino/aprendizado, o/a professor/a deve propor ações para despertar o interesse dos/as alunos/as surdos/as pela Língua Portuguesa.

Palavras – chave: Inclusão. Políticas Educativas. Surdos. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Although the policy of inclusive education is widely disseminated, based on the survey carried out in this study, it can be verified that the interest in the subjects that involve the teaching-learning process of people with disabilities is still inexpressive. In addition, several other authors point out that there are few studies focused on the description and analysis of pedagogical practices used

¹⁴ Professora graduada em Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pós em Interpretação e Tradução.

¹⁵ Graduada em Pedagogia. Pós-Graduação em Supervisão, Psicopedagogia Clínica e Institucional.

¹⁶ Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Alfabetização e Letramento Infantil, Séries Iniciais com Ênfase em Psicologia Educacional Interpretação e Tradução em Libras, Orientação Gestão e Supervisão, Metodologia do Ensino Superior, Serviço Social, Educação Gestão e Saúde, Perícia Criminal.

¹⁷ Graduada Pedagogia. Pós-graduação em Coordenação Pedagógica;

by teachers of ordinary classes of regular education with students with deafness. What is really worrying, and the research focused on the use of Portuguese as a second language for students and deaf students, is still very scarce research in this area. In this context, in a qualitative, bibliographical and descriptive research, with the objective of describing the importance of inclusive education policy in schools and aiming that the teaching-learning process of this clientele, becoming perceptible and for success in the process teaching / learning, the teacher should propose actions to arouse the interest of the deaf students through the Portuguese Language.

Keywords: Inclusion of Educational Policies. Deaf People. Portuguese Language.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, se têm observado várias mudanças no cenário da educação dos surdos e no ensino da língua Portuguesa, com a aprovação de leis que estabelecem entre outros a obrigatoriedade do surdo/a de ingressarem na escola regular, isso possibilitou a inclusão dos mesmos em salas bilíngues onde são ensinados tanto o português como a Libras. Sendo que a Libras é considerada a primeira língua e o português é ensinado como segunda língua dos surdos/as.

Embora tenham ocorrido várias mudanças no decorrer dos anos com a língua Portuguesa escrita no ensino/aprendizagem dos surdos/as no Brasil, considerando que no passado era utilizado a oralização como única forma de aprendizado ainda há uma constante preocupação com o processo ensino/aprendizado, o sucesso desse processo depende muito da didática que o/a professor/a irá utilizar para despertar o interesse dos/as alunos/as surdos/as pela Língua Portuguesa. Neste contexto José Geraldo Silveira Bueno (1997):

[...] A educação especial vem recebendo, nas últimas décadas, importantes contribuições nos âmbitos da pesquisa educacional e da discussão de políticas de participação social das crianças, adolescentes e adultos que possuem deficiência física e/ou mental. O avanço teórico e político vem modificando o lugar que a deficiência ocupa socialmente, mas a construção de projetos educacionais que questionem a população ainda é um desafio a ser enfrentado pelos educadores". (JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO, 1997, p. 39):

Aprender é fundamental, pois apesar de ter a Libras como primeira língua, o/a surdo/a necessita aprender o português na modalidade escrita como segunda língua, para se comunicar e ter acesso ao conhecimento e a cultura

local. Com isso a sua busca pela interação e atuação no convívio social, sem a atitude fundamental de aprender o português na modalidade escrita, é praticamente impossível ter uma boa comunicação, não permitindo que haja conhecimento e envolvimento com a cultura local.

Para que aconteça a integração e aceitação e atender as necessidades de comunicação e evolução, o método a ser utilizado deve explorar o mundo visual do/a surdo/a, que é seu maior meio de comunicação. A sociedade, a família e a escola compreendem que o aprendizado para acontecer precisa utilizar uma metodologia muito visual, pois sua visão é comparada aos nossos ouvidos e assim sendo um processo a ser desenvolvido na transformação visual para a aprendizagem da escrita, permitindo a utilização desta estratégia para ensinar conceitos, apresentar textos e construir o conhecimento e apropriação da escrita pela criança surda.

Nesse entendimento, este estudo teve como objetivo descrever sobre a importância da política de educação inclusiva nas escolas, considerando que o desenvolvimento do estudante com surdez depende dos métodos e representações utilizados, assim como o professor/a deve ter um bom conhecimento de ambas as áreas educacionais, sendo assim, capaz de transmitir e desenvolver no/a surdo/a o interesse de se aprofundar no conhecimento de uma segunda língua, no caso a Língua Portuguesa.

2.1 Políticas educativas e qualidade do ensino

A qualidade de ensino de uma escola é representada pela estrutura que esta oferece para receber o/a aluno/a, se adaptando de acordo com as necessidades de cada um, lembrando que não é o aluno que deve se adaptar a rotina da escola. Os conteúdos disciplinares devem preparar os/as alunos/as para a vida, de forma que estes possam ter entendimento, construindo o seu próprio saber, assim o/a professor/a se torna um mediador entre os saberes básicos e o mundo.

Um dos maiores desafios dos sistemas educativos é garantir a conquista de uma educação de qualidade para todos e todas. Em vários países a qualidade de ensino é utilizada como base para formulação de políticas educativas. O novo delineamento dos sistemas educacionais visa buscar os grupos marginalizados, a minoria, os setores mais críticos da sociedade, respeitando a identidade cultural do meio em que cada indivíduo está envolvidos. A melhoria na qualidade de ensino deve abranger a aprendizagem, nas metodologias de ensino e desenvolver formas de se ensinar mais eficazes e criativas, que captive o pensamento dos/as alunos/as sem que se torne um

aprendizado mecanizado. Infelizmente no sistema vigente, o caráter instrutivo e disciplinar é o principal método aplicado nas práticas de ensino, isso faz com que vários alunos/as saiam prejudicados e menos desfavorecidos no aprendizado.

Após realizar um levantamento de vários sistemas educacionais, Zabalza (1998) sintetiza quatro indicadores para avaliar a qualidade de ensino de instituições escolares:

[...] Liderança - diz respeito ao papel da gestão que deve estar voltada para a melhoria progressiva da atuação dos profissionais da escola onde o dinamismo supera o papel meramente burocrático de muitos gestores; A organização e o desenvolvimento efetivo do currículo - A ênfase deve ser dada na riqueza e atualidade dos objetivos e conteúdos normativos da instituição, acompanhamento e mecanismos adequados de avaliação das atividades; Relações com a comunidade - Relaciona-se basicamente à participação da família na dinâmica formativa da escola e o reconhecimento e o apoio da comunidade à ação escolar; Atuações específicas de desenvolvimento institucional - Diz respeito a iniciativas e programas dirigidos especificamente para a melhoria da escola, devendo necessariamente incluir programas de formação continuada de professores e do pessoal da escola e também a programas de equipamento e transformação em médio prazo.

Neste contexto, é notório que as qualidades do ensino na educação dos alunos não podem estar relacionadas apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, nem mesmo considerar apenas as notas alcançadas pelos alunos/as, as escolas devem ir mais além, ensinando valores pessoais, afetivos, culturais, morais, artísticos e éticos. Ainda sobre o conceito de qualidade, Marchesi & Martin (2003) ampliam mais a compreensão considerando os seguintes aspectos:

[...] Uma escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com sua oferta educativa em seu ambiente social. Uma escola de qualidade leva em conta as características de seus alunos e de seu meio social. Um sistema educacional de qualidade favorece o funcionamento desse tipo de escola e apoia particularmente aquelas que escolarizam alunos com necessidades educativas especiais ou que estão situados em zonas socialmente ou culturalmente desfavorecidas. (p.22).

Para alcançar a qualidade de ensino é necessário que se utilize métodos de avaliação que busque comunicação, autocrítica, confiança e diálogo, que tenha clareza sobre missão, valores e objetivos de onde se pretende alcançar. Assim, os objetivos buscam estimular os/as alunos/as a buscarem o máximo de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as particularidades de cada um. O desafio da direção é construir uma gestão de forma democrática, onde todos tenham voz ativa, e de opiniões que contribuem para os princípios da partilha, de equilíbrio, de poder e responsabilidades. A escola deve se preocupar com a elaboração de um currículo que atenda todas as demandas de uma sala de aula, utilizando práticas pedagógicas que reconheçam diferenças cognitivas, sociais e culturais dentro de um só grupo.

2.2 Educação e Inclusão

As práticas pedagógicas devem se adequar para atender a heterogeneidade, independentemente da dificuldade ou particularidade de cada indivíduo. Nesse contexto, o autor Poulim (2006) sugere que o educador deve valorizar o papel social do/a aluno/a na sala de aula e na escola. O ensino tradicional deve ser substituído por um projeto pedagógico que atenda as diferentes formas de organização de uma classe e dos espaços didáticos, propondo um novo sentido para as atividades escolares. No ambiente escolar, alunos e alunas estão sempre em contato com diferentes culturas e grupos sociais, assim a escola deve fazer um elo de comunicação entre os/as alunos/as, valorizando a capacidade de expressão e compreensão de mensagens escritas e orais. A maior dificuldade dos educadores é tratar cada indivíduo com suas diferenças, e fazê-los reconhecerem que cada característica é o que tornam os sujeitos singulares. Conforme Briones (2000):

[...] La sociedad del conocimiento establece nuevas demandas al sistema educativo en términos de una redefinición del contenido de la socialización escolar, de la concepción de sujeto y de las relaciones formativas y, por lo mismo, de una reconceptualización de las políticas educativas en curso. [...] "Se observan procesos de deconstrucción y reconstrucción de conocimientos que justifican el axioma de que los actores sociales resignifican cualquier objeto de conocimiento y que sus prácticas no necesariamente participan de la prescripción política que intenta enmarcarlas. De ahí la emergencia de modos específicos -hábitus- de interactuar con el conocimiento y de aproximar a los estudiantes a las nuevas problemáticas de las ciencias, de la sociedad y de la vida cotidiana" (Briones 2000).

Vale lembrar que as políticas educativas não são responsabilidades apenas dos/as professores/as, é necessário que este trabalho educativo seja responsabilidade de uma equipe multidisciplinar. Porém, nem sempre esta equipe acompanha o plano pedagógico de cada professor, normalmente essa equipe só é procurada quando o/a professor/a já esgotou todos os seus recursos, então como última tentativa o/a aluno/a que está com dificuldades extremas é encaminhado para essa equipe. Essa prática utilizada como último recurso coloca uma divisão entre os/as alunos/as, apontando que apenas alguns do grupo que necessitam de intervenção de uma equipe. Isso acaba fazendo com que o aluno fique marcado como problemático, dificultando a sua inclusão no grupo.

[...] O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. (KUNC, 1992 apud SASSAKI, 1999).

A educação inclusiva deve ser fundamentada na compreensão de que todos e todas têm direito de acesso à educação, sem distinção de raças, gêneros e outros fatores que podem gerar ou desencadear uma exclusão de um indivíduo do grupo social. Desta forma, a educação inclusiva serve como base para formar uma sociedade compreensiva, onde todos tenham possibilidades de crescimento e desenvolvimento sendo respeitadas as individualidades de cada um, assim a escola e os professores/as e sociedade devem se unir e discutir políticas educacionais a fim de garantir o acesso à educação de forma eficaz.

O maior desafio da escola não está em lidar com a inclusão de crianças com disfunções neurológicas, mas em entender que cada aluno/a tem suas uma maneira de ser diferente. O que normalmente acontece em salas de aula é todos os alunos serem organizados em fileira, e ali ficam por horas escutando o professor/a falar e sempre realizando as mesmas atividades. Segundo Poso (2002) o modelo educacional não atende a realidade dos estudantes do século 21, fato este que é evidenciado que necessita de políticas de inclusão em ensino regular para crianças com deficiência.

O processo de inclusão vai muito além de infraestrutura, ele implica mudanças sociais e culturais caracterizados pela diversidade de processos de aprendizagem e desenvolvimento, envolvendo todos os participantes do sistema educacional. Muitas escolas estão fazendo um excelente trabalho, inovando os seus projetos pedagógicos o acolhimento e respeito às singularidades. Essas mudanças exigem esforço e colaboração de todos/as, assim a escola serve como um local para a desconstrução da discriminação pelas diferenças, sendo construído o conhecimento independentemente das dificuldades de cada

aluno/a. Ao invés de apontar os defeitos, devem ser analisadas maneiras de criar oportunidades adequadas para instigar o desenvolvimento.

Para garantir a inclusão, ainda há uma enorme barreira, que vai desde políticas de inclusão à práticas pedagógicas utilizadas para os processos de avaliação. As novas tecnologias podem ajudar em capacitações, atualização e sensibilização envolvendo toda escola e sociedade. Dar subsídios aos professores para que estes possam focar em uma formação profissional com práticas voltadas em associar o ensino com atividades do cotidiano. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos. Avaliar a qualidade do conhecimento e não a quantidade, sem comparar com o desenvolvimento do restante da classe, pois cada aluno/a tem dificuldades e facilidades diferentes dos demais colegas. Priorizando as metas e não as dificuldades encontradas pelo percurso.

É importante que as escolas estejam abertas para diálogos, de forma que possa ocorrer trocas de diferentes conhecimentos, tanto de equipes de escolas quanto da comunidade, priorizando a construção de um processo de inclusão válido, de forma que transforme o sistema de ensino e o prepare para receber qualquer pessoa independentemente de suas limitações.

2.3 Teorias de Inclusão escolar

No Brasil, no que tange a essa questão, a Política Nacional de Educação Especial proposta pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresenta para o termo integração o seguinte conceito:

[...] Um processo de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade. E sob o enfoque escolar é processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. (BRASIL, 1994, p.18).

Faz-se necessário verificar em qual contexto do tempo começou a existir essa integração de surdos/as na sociedade. Observa-se nas tabelas do tópico (em anexo) parte do processo histórico das ações que fundamentaram as políticas públicas para os/as surdos/as, nesta parte evidencia onde estavam os/as surdos/as em diferentes épocas e como eram seus tratamentos nesta cronologia.

[...] A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos. (STROBEL, 2008)

Historicamente, as pessoas com deficiência foram consideradas como amaldiçoadas, seres divinos, porém, sempre foram excluídos do contexto social e também eram vistas com piedade pelos outros membros da sociedade (PERELLO, TORTOSA, 1978; GHIRARDI, 1999). Nesse contexto, os surdos eram considerados dignos de pena e vítimas da incompreensão da sociedade e também da própria família (SACKS, 1998; RABELO, 2001; LADD, 2003).

A surdez vem sendo pensada e definida historicamente por ouvintes, logo, é instigante o questionamento de o surdo faz parte de um grupo linguisticamente minoritário, não tem no contexto histórico um valor significativo culturalmente. Destacamos por exemplo os poucos registros sobre as pessoas com deficiências na Pré-história incluindo os surdos nesta deficiência.

A vida inóspita enfrentada pelos seres humanos indica que a sobrevivência dos integrantes dos grupos e tribos dependia basicamente da força e resistência física, e surda, assim como os ouvintes, possuíam essas semelhanças físicas. Quem não possuísse essas habilidades dificilmente sobrevivia. Dentro dos grupos primitivos, ter saúde era um requisito essencial. As crianças deficientes apresentavam fragilidades, caracterizando um fardo para o grupo. Era comum que os grupos eliminassem os deficientes, não há registros históricos que possam assegurar até que ponto, nesse contexto, os surdos sobreviviam (PERELLO, TORTOSA, 1978; PADDEN, HUMPRIES, 1996; GUGEL, 2007). Há informações históricas de que os surdos foram tratados de diferentes maneiras pelas primeiras civilizações.

[...] No Egito e na Pérsia, os surdos eram considerados como sujeitos privilegiados, enviados dos deuses, porque pelo fato de os surdos não falarem e viverem em silêncio, eles achavam que os sujeitos surdos conversavam em segredo com os deuses, numa espécie de meditação espiritual. Havia um possante sentimento de respeito, protegiam e 'adoravam' os surdos, todavia os sujeitos surdos eram mantidos acomodados sem serem instruídos e não tinham vida social. (STROBEL, 2008, p.82)

O conhecimento e a reflexão sobre os espaços e tempos que delinearão a história dos surdos foram desde sacrifícios em praças públicas, adorações com ênfase em deuses, reclusão em instituições, políticas integracionistas até os discursos atuais de inclusão, ampliam a compreensão de quem é esse sujeito e revelam o quanto essa trajetória está imbricada em relações de poder e politicagens.

Na atualidade essa visão vem se modificando e muitos profissionais da área do conhecimento pedagógicos e outras especialidades educacionais e também a área da saúde buscam a cada dia novos conhecimentos e novos

caminhos no ato do ensino-aprendizagem. A aceitação social da deficiência auditiva contribui para que este grupo de pessoas torne-se mais evoluído, mesmo que a aquisição da língua oral não aconteça naturalmente para os surdos. A abordagem oralista trabalha com a aprendizagem da fala para a função de emissão e o treino da leitura labial para a recepção da mensagem. Suas práticas reabilitadoras lidam com o fato de que nem todo surdo possui as competências necessárias para desempenhar esse processo com eficiência. Só 20% do conteúdo recebido pelo surdo podem ser assimilados pela leitura labial e neste sentido a recepção da mensagem acaba se tornando um processo bastante complexo. (QUADROS, 1997). A comunicação e os processos comunicativos assim como as suas expressões próprias promovem a compreensão e permitem a interação com a comunidade tanto surda como a sociedade em geral e neste processo comunicativo a língua de sinais sendo modalidade viso espacial, onde os sinais são observados pelos olhos e realizados pelas mãos em seu próprio espaço, utiliza configurações de mãos, signos e processos. Assim a utilização do bilinguismo é reconhecida pela linguística e são atribuídas ao conceito de língua materna ou língua natural. (SKLIAR, 2001)

No Brasil a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi reconhecida como expressão e comunicação da comunidade surda com a promulgação da lei federal nº10.436, de 24 de Abril de 2002, que permitiu a comunidade surda ter vez e voz na sociedade, mas a realidade deles não mudou instantaneamente houve mudanças lentas mas contínuas e até hoje são vários os obstáculos que precisam transpor para que possam se relacionar com efetividade em todos os âmbitos socialmente.

Essa aceitação e preocupação com esse público alvo, deve envolver os diversos profissionais, adequando e organizando suas competências para atender esse público. Inicialmente um/uma profissional e de suma importância, o diretamente ligado ao sistema de saúde. O otorrinolaringologista tem seu papel fundamental em todos os processos de inclusão, pois é ele que vai avaliar e classificar o grau de surdez e quais os meios que ela será tratada, possibilitando assim a nos profissionais em educação buscar técnicas e metodologias para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendeu-se neste estudo que os/as surdos/as aprendem na escola o básico da alfabetização em Língua Portuguesa. O/a ouvinte, contudo, em sua alfabetização, experimenta maior compatibilidade entre os sistemas de representação linguística, tanto da língua falada quanto da língua escrita. Sendo assim, ao ler e escrever, o/a ouvinte tem maior possibilidade de compreender o

vocabulário, a estrutura da narrativa e a fonologia. Em consequência, também é maior o seu conhecimento de mundo, pois a leitura amplia sua capacidade de observar e interpretar a realidade. Quanto maior o acesso à língua, seja no contexto escrito, seja na comunicação interpessoal, maior a possibilidade de o sujeito compreender os textos que lê e o mundo onde vive. Ou seja, quanto mais a pessoa lê maior será o seu conhecimento.

Conclui-se que os aspectos devem ser valorizados e explorados para o ensino da língua Portuguesa como segunda língua, podemos dar ênfase no estabelecimento de olhar, nas expressões faciais, configuração de mãos, exploração da assimetria nos sinais que exigem algum movimento, datilologia (alfabeto manual), classificadores entre outros, com o intuito de tornar lúdica a exploração da língua de sinais no ensino da língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MARCHESI, Alvaro. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

POULIN, Jean Robert. **Da formação a pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação contínua dos professores**. Anais do Colóquio realizado nos dias 10, 11 e 12 de junho de 2005 no Centro Diocesano de Treinamento de Líderes em Senhor do Bonfim – Bahia. Salvador: EDUNEB, 2006

QUADROS, Ronice Müller. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SKLIAR, C. **Alteridades e pedagogias. O...¿Y si el outro no estuviera ahí?** In: Dossiê “Diferenças”. Cadernos de Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APLICABILIDADE EFICIENTE DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS REDES PÚBLICAS PARA ELEVAR A CARREIRA DOS ALUNOS NO FUTURO

Emanoele Lopes da Silva¹⁸

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo elucidar a importância da disciplina da língua estrangeira de forma eficaz nas instituições Públicas, de modo que o aluno possa utilizá-la ao adentrar o mundo globalizado, ganhar espaço e aproveitar as oportunidades a ele almejadas. Especialistas no assunto apontam que dominar idiomas é um investimento eficaz e vantajoso para conquistar oportunidades no mercado de trabalho. De fato, para haver o ensino e aprendizagem, é indispensável um profissional capaz de orientar e auxiliar o aluno em conformidade não somente com as práticas pedagógicas, mas oferecendo estímulos e motivando o aluno a apreciar novos caminhos e por sua vez, ser o mediador de práticas e métodos pedagógicos pertinentes e coerentes com a necessidade em questão, fundamental para que o aluno tenha o desempenho certo e atinja o saber e que a busca pelo aprender seja constante.

Palavras-chave: Ser fluente em outro idioma, capacitação pedagógica, oportunidades no mercado de trabalho.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to elucidate the importance of foreign language teaching effectively in public institutions, so that the student can use it when entering the globalized world, gaining space and taking advantage of the opportunities that are desired. Experts in the subject point that dominating languages is an effective and advantageous investment to conquer opportunities in the labor market. In fact, in order to have teaching and learning, a professional is indispensable to guide and assist the student in compliance not only with pedagogical practices, but also offering stimuli and motivating the student to appreciate new ways and, in turn, to be the mediator of practices and pedagogical methods pertinent and consistent with the need in question,

¹⁸Graduação em Administração pela Faculdade Reges de Rondônia, Computação pela Claretiano EAD, Letras pela Uniserra, Especialização em Gestão Ambiental pela Ajes ,MBA em Negócios Internacionais pela UNIC .

fundamental for the student to have the right performance and achieve the knowledge and that the search for learning is constant.

Keywords: Be fluent in another language, pedagogical training, opportunities in the labor market.

1. INTRODUÇÃO

Considerando os avanços tecnológicos e mudanças econômicas ocorridas recorrentes de uma trajetória de perdas e ganhos advindos a partir de um cenário político, social e econômico, a língua Inglesa tem seu território marcado.

Depois do Francês, a língua Inglesa passou a ser a segunda língua no Brasil. A língua inglesa é o idioma mais falado no mundo. As maiorias das pessoas estão familiarizadas, palavras como jeans, internet, facebook, feedback, stand by, online, e-mail entre outras, já fazem parte da cultura de muitos.

Atualmente o idioma é visto como ferramenta de trabalho e não como um diferencial. O mundo está conectado em Inglês, sendo a língua universal. Um exemplo disso é a imensidão de fatores que cercam a todos. É inevitável para profissionais na área da tecnologia e informação, turismo, executivos, corretores, negociadores internacionais, tradutores, professores, profissionais na área da saúde não estar atualizados e aprendendo mais sobre seu cargo.

2. AS VANTAGENS DE SER BILÍNGUE.

De acordo com o crescimento econômico brasileiro e a expansão do mercado globalizado, a internacionalização de empresas vem trazendo grandes mudanças no mundo dos negócios e procurando por profissionais bilíngues, segundo George Leal Jamil, doutor em Ciência da Informação e professor do curso de especialização em Gestão Empresarial, do Instituto de Educação Continuada (IEC) PUC Minas afirma:

[...] O idioma é fundamental também para relacionamentos de alto nível em negociações e contatos com parceiros e clientes. É fato que praticar um idioma permite também que o profissional conheça melhor a cultura de um país, tornando ainda mais apto a se desenvolver, tanto no lado profissional como pessoal.

Outra vantagem de ser bilíngue neste mundo conectado de hoje, muitas empresas de vários segmentos têm relação com organizações de outros países ou até mesmo filiais em outros países. E quem fala mais de um idioma, está na frente e com salários bem altos.

2.1. A Língua Inglesa no âmbito escolar contempla a contextualização de um mundo globalizado?

Dentro dos padrões educacionais brasileiros, a sociedade desfavorecida fica a mercê daquilo que as fundações públicas podem e fazem para ensinar. Desse modo, descaracterizando o discurso de uma sociedade democrática que tem sua Constituição Federal a equidade de um povo.

Na atualidade brasileira, considera-se a língua Inglesa apenas no ensino fundamental, mas é questionável do porquê não existir um segmento reforçando e amparando os anos iniciais e subsequentes, afinal muitas provas como Enem, e vestibulares, são necessários que o aluno opte por Inglês ou Espanhol. Ao iniciar uma entrada a Mestrado é necessário a proficiência em uma língua, sendo Inglês, Espanhol, Francês, ou seja, se há uma exigência futura quanto a uma disciplina a ser cobrada, é irônico e contraditório não reforçá-la enquanto o aluno tem por direito. Para Paulo Freire “Este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar”. Dentro deste contexto cabe ressaltar que as instituições públicas educacionais passam por momentos delicados e burocráticos, no qual a educação sistemática é dada de modo descompromissado com a exigência de um mundo globalizado.

Mas a discussão vai além de ser simplesmente a leitura e a escrita, perpassa questões culturais, sociais e políticas e é dentro dessa visão a introdução do estudo da língua Inglesa no contexto escolar. Considerando que crianças quando educadas entre dois a seis anos de idade tem a capacidade de desenvolver habilidades linguísticas, associando os processos com maior êxito do que na idade mais avançada. Nesse caso, aprenderá de forma mais fácil e satisfatória a língua materna e outras línguas quando for exposta previamente. Uma vez que a base já fora introduzida nos anos subsequentes o aluno terá maior facilidade em adaptar-se e usar a LE em seu cotidiano.

O ensino ao longo da vida reconquista o significado humanista da educação, baseia-se em quatro pilares essenciais, aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver. Conforme o relatório Delors (2000, p.31):

[...] Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de

estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

2.2. Capacitação do Formador

Uma grande parte da população sabe que o inglês é o idioma universal do mundo dos negócios, e assim também é da cultura, da tecnologia, do mundo científico, mas há questionamentos a serem feitos: O povo brasileiro está em conformidade com este mundo conectado? As escolas estão preparadas para formar pessoas falantes da língua mais falada e ainda colocar essa pessoa em vantagem numa entrevista de emprego? Ou até mesmo dar uma boa base do idioma para que a mesma possa ingressar numa universidade fora do país? O que se tem visto é que a maioria dos brasileiros que terminam o ensino médio não tem base no idioma e encontram dificuldades e constrangimentos quando a ele é perguntado Do you speak English? Isso causa impactos negativos em diversos aspectos da cadeia educacional, uma delas é a capacitação dos professores. Segundo Paulo Freire:

[...] O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar

sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe”.

Ou seja, a disponibilidade de profissionais capacitados e preparados para o ensino do idioma é fator indispensável para obter a eficácia ao método de instrução da língua estrangeira e fazer com que o aluno seja proficiente. Já que o professor deve ser o mediado, ele tem por obrigação contemplar as exigências de sua metodologia, orientar o aluno de forma ampla a necessidade de aprender e ser fluente nas quatro habilidades da LEM, falar, ouvir, escrever e interpretar. Logo, o professor bem preparado e qualificado tende a trabalhar de forma coerente e propiciando o ensino e aprendizagem dos seus alunos, dando lhes suporte e a base necessária para o aperfeiçoamento natural do idioma. Assim, aprender assume novo sentido e significado.

Diferentemente do professor que está despreparado, fazendo com que o aluno não tenha vontade de praticar ou conhecer o idioma, pois não está sendo apresentada a forma correta para que o mesmo seja instigado e impulsionado a conhecer sobre o idioma ou sua cultura.

No entanto, o profissional na área de LEM precisa constantemente se reciclar, buscar por novos métodos que instigue o aluno e faça manifestar no aluno a vontade de conhecer e buscar através de um novo conceito, oportunizando uma carreira de sucesso, uma vaga numa grande universidade, conhecer culturas que inovarão seu modo de pensar e agir. Piaget afirma que:

[...] O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.

Conclusão

A busca pela fluência do saber além de sua língua materna seria apenas um ponto de partida, o início de grandes projetos. Vale a pena ressaltar que todos devem ter acesso a educação como um todo e de qualidade, principalmente nas redes públicas.

Portanto, é nítido que se um profissional almeja por crescimento, seja na sua área ou precisa avançar seus horizontes, é fundamental a fluência na língua Inglesa. Sem a fluência na língua torna-se mais complicado o desenvolvimento ou conhecimento de novos padrões relativos à suas competências, como o indivíduo poderá participar de palestras, conferências, pesquisas e descobertas, quando de fato são em sua maioria apresentadas em inglês.

REFERÊNCIAS

Site: www1.pucminas.br/iec/iec

Ver Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Paz e Terra**, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

FAURÈ, Edgar. **Aprender a ser. La educacion del futuro**. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Evaldo Rocha¹⁹

RESUMO

O presente artigo enfatiza a temática Gestão Democrática na Escola Pública, contendo como propósito de sua abordagem, a compreensão de que gestão democrática no espaço da escolar, não aconteça numa dimensão ao passo apenas de envolver o corpo docente nas tomadas de decisão da instituição, mas que a comunidade escolar faça parte desse processo e que a escolha da equipe gestora por meio do instrumento democrático, neste caso do voto, seja consequência natural no processo de gerência da unidade escolar. Este estudo é de suma relevância uma vez que a escola é agente de mudança social e constitui-se em ambiente verdadeiramente democrático, garantindo principalmente aos segmentos de aluno, pais e comunidade do entorno escolar, o direito de desfrutar de uma organização educacional mais atuante.

Palavras-chaves: gestão, educação, democracia.

ABSTRACT

The present article emphasizes the theme of Democratic Management in the Public School, with the purpose of its approach, the understanding that democratic management in the school space does not happen in a dimension only to involve the teaching staff in the decision making of the institution, but that the school community is part of this process and that the choice of the management team through the democratic instrument, in this case of voting, is a natural consequence in the process of managing the school unit. This study is of great relevance since the school is an agent of social change and constitutes a truly democratic environment, guaranteeing mainly the segments of students,

¹⁹Licenciado em Pedagogia - Administração Escolar na Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração – FACIASC; Especialista em Supervisão Escolar na Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO; Especialista em História Social e Política do Brasil pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Pedagogo no CEIM “D. Bosco”; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable, Assunção, Paraguai.

parents and community in the school environment, the right to enjoy a more active educational organization.

Key-words: management, education, democracy.

1. INTRODUÇÃO

O tema que perseguimos neste artigo é explorado bastante na sociedade brasileira considerando o redimensionamento da escola pública que ao passo de exemplos de cidadania promovedor da democracia, prima por essa prática no espaço educativo que por natureza emerge a participação coletiva na arte de gerir. A coerência frente às transformações políticas e de gerência pública tem impulsionado vários autores à publicação de obras acerca do assunto que por vez incentivam a sociedade de que o caminho da democracia é necessário e inevitável.

[...] O sujeito existe sempre na tensão da ruptura ou da criação, momentos que se caracteriza por uma processualidade que desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual como em termos do social. O posicionamento ativo do sujeito permite-lhe o posicionamento crítico diante do estabelecido, o que representa um aspecto importante para a democracia e para o desenvolvimento, tanto individual quanto social. A democracia é a recuperação dos sujeitos no espaço político, o que é muito difícil para uma cultura institucional, autoritária. Não existe diálogo sem sujeitos; o diálogo não é apenas uma recriação simbólica de um discurso social dominante. Ele representa um momento a partir do posicionamento dos sujeitos que dele participam. É por isso que todo diálogo se expressa em novas posições, diferentes daquelas que caracterizavam os participantes antes de começar a dialogar (Bobbio, 2000, p. 22).

A problemática que norteia a pesquisa questiona a gênese de que a escola é o lugar em que o conhecimento sistemático é veiculado como saber imprescindível à formação intelectual do ser humano. Diante dessa concepção surge o questionamento: Como garantir por meio do processo sistemático na escola, o trabalho com os eixos – Conhecimento e Cultura, Padrões de Transformação Social, Poder e Política; e Alteridade da Proposta Político-Pedagógica do Município de Jaguaré - ES num sistema em que a função do gestor escolar acontece através de indicação e nomeação por políticos?

A interrogação instituída se dá porque é preciso entender que o mundo evoluiu também politicamente e com isso as transformações necessitam chegar às escolas com sentido fidedigno à formação do educando para o real exercício da cidadania. Partimos do pressuposto de que a democracia define-se por ações fundamentais; que uma delas é o voto; que por este a gestão democrática na escola se constitui caminhando em rumo significativo, oportunizando a participação dos segmentos, conscientizando a comunidade escolar no exercício de colocar-se no lugar do outro, de problematizar e escolher o melhor plano de trabalho do administrador da escola numa proposta de acultramento em participação, compromisso e conhecimento do plano de desenvolvimento da escola. Fica utópica a compreensão de que tais princípios sejam garantidos com o gestor da escola sendo definido e nomeado pelo executivo municipal.

No geral objetivamos e pretendemos alcançar é compreender que a gestão democrática na escola pública não pode acontecer unicamente na ótica de envolver o corpo docente nas tomadas de decisão da escola, mas que a comunidade escolar faça parte desse processo e que a escolha da equipe gestora seja ferramenta expressiva na gerência da unidade escolar.

[...] No campo da liberdade, o papel da gestão escolar está inextricavelmente ligado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, faculty-se ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia, enfim, ao saber histórico que possibilita o domínio das leis da natureza e seu uso em benefício humano, fazendo afastar assim o âmbito da necessidade, mas também porque pode propiciar a aquisição de valores democráticos propiciadores da convivência pacífica entre homens e sociedade (PARO, 2001, P. 51).

Especificamente, desejamos em primeiro lugar, avaliar o conceito atual de democracia e o exercício da gestão escolar nas escolas brasileiras; num segundo momento dirigirmos nosso olhar com o fito de distinguir o caminho de gestão escolar desenvolvido no campo da pesquisa, o pensamento de indivíduos de cada segmento da escola sobre a forma de gestão em exercício; por último queremos verificar alternativas de um trabalho coletivo na escola em que sua administração seja resultado não apenas de ideais da equipe gestora e do Conselho de Escola, mas sim, da comunidade escolar no discurso, na vivência e na execução, concretizando nesse período qual o ideal de gestão escolar pensado por maioria dos alunos, pais, pessoal de apoio, professores, colegiado e comunidade local. Paro legitima essa ideia ao afirmar que:

[...] Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 2004, P. 13).

A Educação tem, portanto, um duplo papel, pois promove a diversidade e contribui para com a eliminação das desigualdades sociais. Porém, é importante destacar que diversidade sem diferenciação pedagógica conduz a desigualdades e, nesse sentido, estudiosos alertam para os efeitos perversos da construção de escolas de massas.

E nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 23) argumenta que:

[...] Embora os programas escolares se tenham vindo a tornar progressivamente menos elitistas, eles possuem ainda características de uma cultura de elite, como, por exemplo, dar maior importância ao "saber sobre" do que ao "saber fazer": privilegiar os textos escritos sobre outros tipos de expressão e valorizar de forma distinta o estilo ortográfico (*grifos originais*).

O estudo que nos propomos é de suma relevância, uma vez que a função da escola deve ser de auxílio na formação cidadã através da eficiência no processo de ensino-aprendizagem, bem como no exercício da cidadania.

2. METODOLOGIA

Por se tratar de tema complexo, uma vez que ocorreram mudanças inesperadas no processo de gestão das escolas do município de Jaguaré -ES no segundo semestre do ano de dois mil e dez (2010) e que tais mudanças desencadearam mutações diretas na escolha do gestor escolar por meio do voto dos pais de aluno, alunos e funcionários da escola; que reduziu os meios de participação coletiva no trabalho educativo e social da escola, nos apoiamos em utilizar o estudo bibliográfico, visto que ele nos auxilia na consecução dos dados necessários para testarmos a nossa hipótese.

A forma como utilizamos o método da análise sistemático de conteúdo foi dividido em três etapas, porquanto esta técnica teve a vantagem de nos conduzir para um trabalho científico, paralelo e em tempo real quanto ao objeto da pesquisa.

O trabalho foi realizado por pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, cuja titulação é: Gestão Democrática na Escola Pública. Num primeiro momento realizamos a pesquisa bibliográfica utilizando os autores: PARO (2001), PARO (2004), OLIVEIRA (2002), DAVIS (2002), OLIVEIRA (2005), BASTOS (2005), FERREIRA (2003), BOBBIO (2000), NOGUEIRA (2004);

O método usado para desenvolver esta pesquisa, segundo a sua finalidade, foi a pesquisa exploratória.

[...] As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipótese pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisas, estas são as que apresentam maior rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas (GIL, 1999, P. 43).

Posteriormente prosseguimos para análise e discussão abrangentes do trabalho de gerência da escola no campo da pesquisa. Nessa etapa, em comum acordo com a direção da escola, consultamos os documentos da gestão acerca dos anos de dois mil e cinco (2005) ao ano de dois mil e dez (2010), período denominado de escolha do Gestor Escolar e do Coordenador de Turno pelo voto da comunidade escolar. No processo seguimos com entrevistas, utilizando questionários compostos de perguntas abertas que foram aplicados em opção de amostragem com estudantes de quinto (5º) ano, pais dos alunos das referidas turmas/anos, Conselho de Escola e funcionários da escola que vivenciaram o período supracitado, conduzindo os entrevistados em contribuir com o tema investigado qualitativamente.

[...] Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (Bogdan e Biklen, 1994, p.16)

Ao final desejamos fomentar prioritariamente os profissionais da educação acerca da importância e necessidade do desenvolvimento da gestão democrática na escola pública.

Em cada uma destas etapas, utilizamos as seguintes técnicas: análise de conteúdos; classificação de conceitos; descrição e análises de dados consultados. Com a primeira pretendemos a apropriação de argumentos que desmistificam conceitos autodidatas e deturpam o sentido da democracia. Com a segunda técnica (classificação de conceitos) acreditamos mostrar, disseminar o ideal de democracia problematizado por grandes autores no âmbito do sistema de governo e de gestão escolar. Por fim utilizamos a técnica (descrição, coleta e análises de dados consultados), o que nos ofereceu subsídios para justificar a essência do nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar, argumentar Gestão Democrática na Escola Pública, mais do que nunca tem sido o objetivo de acadêmicos e profissionais da educação. Esse sonho tem ensaiado concretizações e tem provado resultado, contudo uma escola construída a partir da ação coletiva liberta e a liberdade provoca medo e perda de controle dos grupos de poder sobre a sociedade. Mas, se o papel da escola é formar cidadãos responsáveis de suas ações, bem como responsáveis pelo bem comum da sociedade, não podemos desistir da vocação de exibir o melhor caminho para o progresso, oportunizando aqueles que custeiam nossa sobrevivência presente e aqueles representam nossos futuros sucessores de apropriarem-se de conceitos e ações éticas que conduziram e conduzirão nosso país a um pensamento de bem comum. O ser humano aprende na infância pequenos gestos que lhe dará autonomia na vida adulta e assim deve ser disponibilizado ao mesmo, oportunidade de exercer sua cidadania com olhar futurista de que adiante saberá escolher o que é melhor e duradouro para si e para o outro, esse trabalho é indiscutível e só pode ocorrer no espaço e no cotidiano escolar, porque é o único espaço em que a democracia, aqui decifrada como participação, é verdadeiramente vivenciada, não podendo ter caráter demagógico, só de discurso, fictício, quando que fora desse espaço, manda os poderosos e quanto os oprimidos, os resta obedecer e aceitar toda e qualquer imposição da classe dominante. Assim, propor a Gestão Democrática na Escola Pública requer não conquistar apenas a autonomia escolar, mas a quebra de paradigmas considerando Conhecimento e Cultura, Padrões de Transformação

Social, Poder, Política e Alteridade, pontos/eixos esses, garantidos na Proposta Político-Pedagógica do Município de Jaguaré – ES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, F. U. A. **Construção de Escolas Democráticas**: história sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2005.

BASTOS, João Batista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 4ª ed. 2005.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Bogdan Roberto C. E Biklen San Knopp. (1994). *Investigação Qualitative em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos – Porto Codex – Portugal Porto Editora LTDA.*

FERREIRA, Naura Syria Carapeta (org.). **A gestão da escola na sociedade mundializada**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3ª ed., 2003.

GADOTTI, M. e JOSÉ e ROMÃO (Orgs). **Autonomia da Escola**: Princípios e propostas – 3 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da Escola Cidadã, V. 1).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed., SP: Atlas, 1999.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política**. 1ª ed. - São Paulo: Editora Senc São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Rumaldo Portela, Teresa Adrião (orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal/Cesar Augusto Minto... [ET AL.]**. 2ª ed. – São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de, (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3ª Ed., 2005.

DAVIS, Cláudia... [et al.]; Sofia Lerche Vieira (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. 1ª ed. – São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública** – 3ª ed. – São Paulo: Xamã, 2004.

ULISSES, F. A.. **A Construção de Escolas Democráticas**: história sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

JAGUARÉ, Prefeitura Municipal de. **Proposta político-pedagógica de Jaguaré (ES)**: Gráfica Tribuna do Cricaré LTDA, 2006.52 p.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Trad. Patrícia Chitton Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: NOVAS FORMAS DE ENSINAR COMO SUJEITO SOCIAL

Geise Cristina da Silva²⁰

RESUMO

Na sociedade complexa de hoje, a tarefa educativa dos professores assume maiores desafios quando os alunos são jovens adolescentes em nível inicial. O estudo apontou que o professor do futuro deve sempre motivar seus alunos para a sua formação e aprendizagem, responder aos seus diversos interesses, ensinar conteúdo disciplinar através de experiências educativas significativas no contexto das demandas curriculares nacionais dos sistemas educacionais, exige que este educador procure sempre uma reorientação na formação continuada para revelar as características das trajetórias de sua formação inicial, que efetivamente configuram futuros professores uma identidade e um saber profissional capazes de responder aos desafios atuais da educação.

Palavras – Chave: Formação. Educando. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

In today's complex society, the educational task of teachers takes on greater challenges when students are young adolescents at the initial level. The study pointed out that the teacher of the future should always motivate his students for their training and learning, respond to their diverse interests, teach disciplinary content through meaningful educational experiences in the context of national curriculum demands of educational systems, requires that this educator always seek a reorientation in continuing education to reveal the characteristics of the trajectories of their initial formation that effectively configure future teachers an identity and professional knowledge capable of responding to the current challenges of education.

Keywords: Training. Teaching. Teaching. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores na prática em ambientes de aprendizagem que incentivam a reflexão sobre sua própria ação profissional é considerado um propósito desejável nestes processos educacionais (PERRENEUD, 2010). Considera-se que o exercício reflexivo sobre a própria prática docente à luz do

²⁰Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia; Mestrado em Ciências da Educação.

conhecimento pedagógico pode contribuir para que os professores em formação revisem criticamente seu trabalho, possam explicar suas próprias ações e reorientar suas práticas pedagógicas.

Assim, a presença de reflexão nos processos de qualificação dos professores do futuro em exercício pode ser considerada como o eixo central dos programas de formação que favorecem uma qualificação efetiva; Talvez neste cenário o que pode ser relevante seja avançar na compreensão do tipo de ambientes de aprendizagem que podem contribuir para um exercício verdadeiramente reflexivo nos processos de formação de professores.

Assume aqui que os professores devem aprender em um ambiente que lhes permita obter novos conhecimento e transformar sua prática e, constantemente fazer uma análise do seu aprendizado e do resultado de suas ações.

2.2. Professores do futuro, uma reflexão sobre novos caminhos de Ensinar

Como seria a Educação do futuro? Como seriam os alunos do futuro? Como seriam os professores do futuro? Pensando no contexto histórico que estamos vivendo atualmente pode-se afirmar que a sociedade caminha em passos largos para a desumanização, viver em comunidade tem sido cada vez mais difícil e ser aceito no grupo social requer do ser humano renúncia do seu próprio eu. Para fortalecer esse argumento, cita-se:

[...] A experiência é de "falta de sentido e de vazio existencial", com predomínio efêmero e superficial com falta de interioridade e reflexão, levando a perda da vivência de profundidade e reflexão com banalização do amor e do compromisso em favor da superficialidade nas relações amorosas, ritmo de vida veloz, importância maior de "estar - a - par" em vez de compreender, inundação tecnológica interposta entre as pessoas (tele móvel, computador), generalização das relações de exterioridade pouco significativas (...) (...) Acrescente no contexto socioeconômico a presença de estruturas de alienação, de violência e de opressão (...) (SILVA, BIANCHI RAFAEL & HENNING PADILHA MARIA LEONI, 2011 p. 72).

Nesse contexto, parafraseando os autores citados a cima, dizemos que a formação de uma identidade frágil, não sustentada pelos laços e vínculos que poderiam surgir como fonte de construção de novas formas de ser, mas sim, pautada pelo isolamento e enfraquecimento da própria noção do eu, causa a dúvida sobre o que se é, surgindo dessa forma, um ser vazio. Diante disso, questiona-se: onde encontraremos a saída para males das futuras gerações?

Cada ano de atuação em sala de aula mostra que os alunos estão cada vez mais emocionalmente desestruturados. Eles não sabem se organizarem, não tem limites, não conseguem concentrar, assimilar e muito menos ouvir e por isso, não conseguem compreender o contexto em que vivem.

As brincadeiras têm sido cada dia mais violentas, não conseguem trabalhar em grupo e são extremamente ansiosos. Não concentram no hoje porque já estão preocupados com o que vão fazer amanhã. O professor gasta mais tempo ensinando regras de convivência, valores, desenvolvendo técnicas para que os alunos aprendam a ouvir e a se concentrar do que de fato, ensinando. Assim, surge o questionamento: como será o papel desempenhado pelo professor do futuro? Conseguirá transformar as informações em conhecimento? Continuarão tão essenciais no processo de ensino e aprendizagem? Saberão oferecer aquilo que esse novo aluno precisará para se desenvolverem acontecendo consequentemente a desejada aprendizagem?

A psicologia propõe segundo Sewo (2010), que devemos pensar em um novo indivíduo que é composto por várias faces. Teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon discursam como é formado o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, cada uma dessas teorias não pode ser vista como determinante nessa construção do ser. Assim, devemos compreender que cada pessoa é formada por uma subjetividade, estudar essa subjetividade nos tempos atuais é tentar compreender a produção de novos modos de ser, isto é, as subjetividades emergentes cuja fabricação é social e histórica.

Nesse entendimento, pode-se primeiramente pensar no aluno como um ser social, uma vez que raramente encontramos uma pessoa que viva completamente isolada. Definimos por meio da Psicologia, e esta tem sido influente na educação no que diz respeito aos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento, uma perspectiva restrita quando se trata de olhar indivíduo deslocado de seu contexto sócio histórico, isso acontece porque temos uma compreensão fragmentada do sujeito em sociedade. Conforme coloca Sewo (2010) em sua obra Psicologia Social na Educação:

[...] E a Psicologia, frequentemente, recorre a esta compreensão ao tratar de assuntos referentes ao indivíduo, como se ele pairasse sobre a sociedade, como vimos na forma de compreensão do mundo na ótica do liberalismo individualista. Este modo de perceber o indivíduo se estende para educação, por exemplo, através das teorias cognitivas que tratam do desenvolvimento da inteligência/cognição sem considerar que está ligado ao desenvolvimento da personalidade como um todo, e que o desenvolvimento da personalidade ocorre dentro de um contexto sócio histórico. (SEWO, 2010, p. 50).

Dessa maneira, compreende-se que a escola está inserida dentro de uma sociedade e se caso não tome uma posição e prática educativa crítica, ela servirá apenas para reprodução dessa sociedade. Sobre essa ideia podemos citar a célebre obra de Paulo Freire Pedagogia da Autonomia, na qual faz refletir sobre a verdadeira ação de ensinar diante de uma grande questão que está sendo esquecida por muitos professores: Não há quem “ensina” se não tem que

“aprende”, quando vivemos a autenticidade que é pontuada pela prática de ensinar/aprender segundo Freire (1996), participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a beleza deve estar de mãos dadas com a decência e a seriedade que consiste nesse processo de ensino/aprendizagem.

Infelizmente cada vez mais tem aumentado o número de docente que estão perdendo a visão sobre a beleza do processo de ensinar e aprender, não é mais uma crítica ao professor, apenas uma constatação que fará parte do embasamento para discussão que teremos nos próximos itens. O que tem levado tantos professores a perderem a alegria de ensinar e se esquecerem de que ensinar dentre muitas outras características, exige a convicção de que a mudança é possível.

2.3. Pensando no aluno como sujeito social

Somos seres sociais, a partir dessa concepção podemos dizer que o social teve uma força muito mais significativa, em pensar o ser humano no individual. O isolamento do indivíduo não propiciou o avanço nas questões coletivas, mas, teve seu lado positivo, pois, permitiu verificar que esse sujeito não era apenas fruto do si, mas sim de uma teia complexa de componentes pessoais e sociais. Vários pensadores da área de Psicologia já tentaram resgatar esse novo sujeito, porém no que diz respeito ao ponto de vista pedagógico/educacional, ainda estamos longe de vivenciar essa nova concepção de sujeito social.

De acordo com Piaget (1986/1980), do ponto de vista do comportamento hereditário, isto é, dos instintos sociais, a criança é social desde o momento que nasce, pois sorri, a partir do segundo mês procura o contato com outrem; sabemos quanto os bebês já são exigentes neste ponto e como tem necessidade de companhia, se não os habituamos em horas bem regulares de atividade solitárias. Mas, ao lado das tendências sociais interiores existem a sociedade exterior aos indivíduos, ou seja, o conjunto de relações que se estabelece de fora entre eles, que são: a linguagem, as trocas intelectuais, as ações morais, jurídicas, em suma, tudo o que é transmitido de geração em geração e constitui o essencial da sociedade humana.

Porém, a educação ainda trabalha de modo geral, o aluno enquanto indivíduo, vindo de um grupo socioeconômico, formado por determinadas características pessoais e sociais. Esse pensamento serve para tecer um diagnóstico da realidade e que acaba vendo o aluno como um produto desse meio, do que um agente transformador. Percebe-se diante de tantas mudanças no mundo contemporâneo que o homem não é somente um reprodutor da

espécie, ele pensa, cria, reinventa e constrói. Aqui a maior intenção é conhecer e entender a formação do sujeito nos diferentes segmentos da sociedade. Para isso propõem-se a discorrer de uma forma breve como surgiu esse pensamento do sujeito social (SEWO, 2010).

De acordo com Sewo (2010), a primeira intenção sobre pensar o homem como sujeito social deu-se após a segunda guerra mundial (1914-1918) onde os cientistas sociais foram desafiados a responderem questões sobre a preservação dos direitos humanos e liberdade em um contexto cada vez mais tenso. Surgiu então a partir desse momento, a Psicologia Social que pensa na formação do homem enquanto sujeito social e, se dividiu em três grandes tendências: a norte-americana, europeia e latino-americana.

Dentre essas tendências ressalta sobre a latino-americana, pois ela tem como base a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1991), coloca o homem como ser ativo, social e histórico e enxergava a sociedade como uma produção histórica dos homens. A partir de então, começou-se a pensar a comunidade e passou a atuar não no individual, mas no coletivo. Colocando em outras palavras, podemos dizer que todo ser humano pertence a um grupo social e esse grupo tem uma história e ao longo dessa história foram construindo as coisas como elas estão atualmente, os objetos, o modo de vida, os pensamentos, os sentimentos, as emoções, dentre outros.

Nós perguntamos então, quem construiu tudo isso? Logo respondemos, os próprios seres humanos construíram o contexto histórico-social e continuam transformando todos os dias, por isso dizem que o ser humano é sujeito da sua própria história, ou seja, ele é capaz de fazer algo hoje e mudar amanhã. Em outras palavras, ele é ativo e, portanto, capaz de transformar o seu contexto histórico-social à medida que ele também se transforma, e transforma inclusive sua forma de pensar, ou seja, suas ideias, o que, conseqüentemente, resulta em transformação de sua realidade. Podemos dizer que essa transformação do contexto e de si próprio é um processo que acontece simultaneamente, à medida que ele se transforma, transforma também o contexto em que está inserido.

Assim, temos que orientar os alunos a pensar diferente, pois a escola está imersa em situação, e por isso se não tiver uma posição prática educativa, crítica, carrega em si os elementos estruturais dessa sociedade, que se concretizam em uma prática educacional que existe apenas para reproduzi-la. Sabemos que a escola está inserida em um contexto capitalista, tem como elementos estruturais o individualismo, a competição e o egocentrismo e a escola faz parte disso, que não tem uma postura crítica, acaba reproduzindo

esses elementos em sua prática educacional, como se essa fosse a ordem natural das coisas e se resume na relação dominado e dominador.

Vygotsky (1993) abriu caminho para uma psicologia que possibilitasse a construção de um sujeito social por meio da compreensão, da formação desse sujeito e da subjetividade e para chegar nessa ideia, pesquisou os sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individualização (cuja culminância seria a subjetividade), sendo que esse sistema não desvincula o homem de sua inserção social e histórica em uma realidade cultural. Dessa forma, o sujeito e a subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais.

Freire (2002) também coloca que é preciso considerar a realidade social que está pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social. É preciso perceber as particularidades na totalidade, porque nenhum fenômeno ou fato se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve. A humanidade como seres sociais são capazes de agir, representar sua ação e expressá-la de um modo objetivo. Assim, nós nascemos e morremos dependendo do outro. E para reforçar essa ideia podemos citar Freire (2002, p. 68), "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Piaget (1896-1980), em sua obra Psicologia e Pedagogia também fala sobre a questão da influência do meio sobre o desenvolvimento e o fato de que as reações características dos diferentes estágios sejam sempre relativas a certo ambiente, tanto quanto a própria maturação do espírito nos levam a acreditar, no final desta breve exposição, que o problema psicopedagógico das relações sociais próprias da infância, é um dos pontos sobre as quais a escola moderna e a escola tradicional se opõem da maneira mais significativa.

Ainda de acordo com Piaget (1896-1980), a escola tradicional conhece apenas um tipo de relação social que se resume na ação do professor sobre o aluno. Para esse pensador, as crianças de uma mesma classe constituem um verdadeiro grupo, sejam quais forem os métodos aplicados no trabalho, e a escola sempre aprovou a camaradagem e as regras de solidariedade e de justiça que se estabelecem numa tal sociedade. Mas, além das horas reservadas aos esportes e ao jogo, esta vida social entre as crianças não é utilizada na própria classe, os exercícios falsamente chamados de coletivos, são na realidade, apenas uma justaposição de trabalhos individuais executados no mesmo local, ou seja, nós professores vivendo a ilusão que estamos fazendo o melhor para os alunos, quando na verdade não estamos compreendendo essa nova concepção de sujeito que estamos lidando.

Piaget (1896-1980) coloca que a ação do professor sobre o aluno é tudo, pois o professor se sente revestido de autoridade intelectual e moral, e o

aluno lhe devendo obediência, esta relação social pertence, da maneira típica, ao que os sociólogos chamam de pressão, ficando claro que seu caráter coercitivo aparece somente no caso de não submissão e que em seu funcionamento normal, esta pressão pode ser suave e facilmente aceita pelos alunos.

Já na nova pedagogia os métodos de educação, por sua vez, colocam como princípio a vida social entre as crianças. Desde as primeiras experiências de Dewey e Decroly, os alunos ficaram livres para trabalhar entre si e colaborar na pesquisa intelectual, tanto quanto no estabelecimento de uma disciplina moral. Pode-se dizer que esse trabalho, em que equipes se tornaram essenciais na prática da escola ativa, nesse contexto, é muito importante discutir os problemas levantados por essa vida social infantil (PIAGET, 1896-1980). Reforçando a ideia do autor sobre os novos métodos de ensinar, tratando o aluno como um sujeito social, histórico e cultural, pode-se citar Guareschi (2004) que chama atenção para dois grandes modelos de práticas educativas: o autoritário e o dialogal.

A prática de ensino autoritário é vertical e dominadora e se divide entre os que sabem e os que não sabem. Quem sabe vai ensinando quem não sabe e o saber é compreendido como algo quantitativo, que pesa, mede, como algo que pode ser repassado, transmitido. Guareschi (2004) fala que as pessoas são "objetos" de aprendizagem, são treinadas, aparelhadas de maneira semelhante, em grupos, classes, turmas. E que a ideia de transmitir o saber é apenas alusiva porque na realidade isso não é possível, pois o professor pode falar de seus conhecimentos, porém não há garantias que o aluno receba a mensagem da mesma forma que foi emitida.

Como coloca Guareschi (2004), o modelo de ensino dialogal é visto como libertador, pois parte da ideia de que somos pessoas singulares, únicas, formadas por nossas melhores e piores memórias, aprendizagens, ensinamentos, fatores biológicos, pensamentos, meio social, cultural, histórico, dentre outros. Assim, cada pessoa possui seu processo de aprendizagem e são sujeitos do seu saber. Então estamos diante de duas vertentes, uma que o professor é mais um técnico que treina, condiciona e castiga, e o outro onde existe o educador que promove a reflexão através de perguntas que instigarão os alunos a buscarem respostas para as questões fundamentais, que desafiam o ser humano e que o instiga a ter consciência de si e da sociedade onde vive, promovendo saberes sobre sujeito e sociedade.

Existe uma necessidade iminente de repensar os sistemas educacionais para evitar o afogamento da criatividade dos aprendizes. Ou seja, o aluno nasce sendo criativo e o sistema educacional tem que gerar

as condições para que ele possa continuar a desenvolver essa criatividade. É possível falar sobre essa nova geração com uma velha poesia de Cora Coralina, que fala de forma leve como são formados, uma teoria resumida em poesia:

"SOU FEITA DE RETALHOS.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar á alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós". (CORALINA, CORA 1965).

Devemos buscar mais conhecimentos sobre essa nova forma de pensar o aluno, esse sujeito que é formado pelas perfeições e imperfeições sociais, riqueza cultural e historicamente formado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é um recurso para questionar, explicar e propor alternativas para o exercício do magistério, tudo isso mediado pela própria análise dos professores. No entanto, isso não acontece sozinho; Requer que o professor do futuro passe a questionar sempre sua própria prática. A realização destas disposições requer o desenvolvimento de um processo contínuo de formação ao longo de sua profissão, de esforços para que nas diferentes experiências de formação dos professores praticando-se é favorecido alcançar uma conexão com os cenários do trabalho profissional.

Vale ressaltar a necessidade de estudar formas nas quais, a partir das propostas curriculares de programas voltados à formação de professores, as modalidades de aprendizagem possam ser promovidas de forma transversal, onde a reflexão sobre o que se aprende e ocupa um lugar importante. Da mesma forma, transcender as visões da formação continuada dos professores em que

prevalece o contato com a informação e o elo com os contextos da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORALINA, Cora. Sou feita de retalhos. In:_____. **Poemas do beco de Goiás estórias mais**. Goiás: José Olimpyo, 1965.

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

GUARESCHI, Pedrinho A. **Psicologia Social e Representações Sociais – Avanços e novas articulações**. In: GUARESCHI, Pedrinho A.;VERONESE, Marília. (org). **Psicologia Social do cotidiano: representações sociais em ação**. V.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P.17-40.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor. São Paulo: FDE, 2001.

PIAGET, Jean, 1896-1980. **Psicologia e pedagogia**. 10.ed. rev. – Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2010.

SEWO, Mirian Toshiko. **Psicologia Social na Educação**. Cuiabá: Central de texto: EdUFMT, 2010.

VIGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1991.

O USO DO LÚDICO COMO PRÁTICA DIDÁTICA PEDAGOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Iloene Pereira Passos Barberí²¹

RESUMO

Este artigo trata de descrever sobre a importância do lúdico como prática pedagógica na disciplina de matemática destinada a promover o desenvolvimento do aluno. Essa necessidade lúdica nasce com a criança e está presente ao longo da vida. O estudo apontou que o jogo contribui para a formação física e intelectual, durante a adolescência, juventude e vida adulta,

contribui para a definição da personalidade, a possibilidade de enfrentar e resolver os desafios que a vida representa. O lúdico como capacidade, é entendido como uma dimensão do desenvolvimento humano, sendo parte constitutiva de todas as pessoas como fator decisivo



para o início e enriquecimento de todos os demais processos que o ser humano pode desempenhar como capacidade; Esse tipo de pesquisa é do tipo qualitativa e descritivo que visa a implementação de estratégias por meio da prática pedagógica do professor implementando a parte lúdica para a aquisição de conhecimento.

Palavras- chave: Lúdico. Prática Pedagógica. Ensino. Aprendizagem.

²¹ Licenciatura Plena em Matemática, Pós Graduação em Matemática para a Educação Básica, Pós Graduação em Avaliação do Ensino e Aprendizagem, Mestrado em Ciências da Educação.

ABSTRACT

This article tries to disbelieve about the playful importance of pedagogical practice as a discipline of mathematics destined to promote or develop all of it. Essa necessidade lúdica nasce com a criança e is present ao longo gives life. I also learned that I contributed to physical and intellectual training, during adolescence, youth and adult life, contributed to the definition of personalities, the ability to face and solve the challenges that life represents. Or playful as a capacity, understood as a dimension of human development, being a constitutive part of all pessoas as a decisive fator for or initiation and enrichment of all the other processes that human beings can perform as a capacity; This type of research is a qualitative and descriptive type that aims at the implementation of strategies by pedagogical practice of teacher implementing a playful part for conquisition.

Keywords: Playful. Pedagogical Practice Ensino. Apprentice.

1. INTRODUÇÃO

O jogo cria o ambiente natural da criança, enquanto as preferências abstratas e remotas não correspondem ao seu interesse, sendo necessário que o professor de hoje esteja ciente de que a verdadeira educação é aquela que faz com que a criança aprenda e satisfaça suas múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais.

De acordo com Kishimoto (2010), "O jogo é uma manifestação externa do impulso lúdico". O lúdico é um procedimento pedagógico em si. A metodologia lúdica existe antes de saber que o professor vai propiciá-la. A metodologia lúdica gera espaços e tempos lúdico, provoca interações e situações lúdicas. As práticas pedagógicas quando alicerçadas pelos jogos caracteriza-se como um meio de desenvolver atividades que geram impacto no processo de formação integral do educando.

Portanto, nesta pesquisa procurou descrever sobre a importância do lúdico como prática pedagógica na disciplina de matemática destinada a promover o desenvolvimento do aluno, pois os jogos apresentam um aspecto pedagógico de diversão em que o educando passa a aprender a viver juntos, a coexistência de valores individuais vistos como espaço educativo no ambiente escolar que se materializa como um lugar para a expressão da dimensão lúdica, contribuindo não só para o processo de aquisição de bons hábitos, mas também promovendo a aprendizagem para que se torne um processo dinâmico, em que professores utilizem esta estratégia para uma aprendizagem significativa.

2. O USO DO LÚDICO PARA O ENSINO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO

Para que o professor se utilize do lúdico como prática didático-pedagógica, necessita ter formação contínua e conhecimento desse instrumento, viabilizando a construção de saberes e com dedicação e dinamismo aprimorar o conhecimento junto às crianças.

Utilizar o lúdico como prática didático-pedagógica necessita que os professores rompam a cultura da aprendizagem a partir da memorização de conteúdos de regras e de técnicas de cálculo e, a simples resolução de exercícios de forma repetitiva e exaustiva, ações essas que não contribuem para a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, é importante que a prática seja emancipadora e os alunos possam desenvolver suas capacidades/habilidades de forma reflexiva e significativa (PEREIRA; BORBA, 2016).

O profissional que atua na educação infantil no ensino da matemática, necessita ser competente ao oferecer diferentes possibilidades de atividades significativas para as crianças, permitindo que as mesmas tenham contato com material concreto e, ao mesmo tempo, manipulem os objetos e transcendam essa compreensão ao mundo abstrato do raciocínio (PERIRA; BORBA, 2016).

Segundo Giancaterino (2009, p. 164), “o processo de aprendizagem é como uma construção, contínua e mutável, que requer de nós, professores de Matemática, constante adaptação para que possamos retirar desse processo o melhor e aproveitar todas as suas etapas”. Esse dinamismo pode ser alcançado pelos professores no uso de métodos que permitam o desenvolvimento de atividades de cobrir traços, letras e números, sendo também essencial que existam atividades capazes do desenvolvimento cognitivo da criança, de forma que ela possa refletir, interpretar, levantar hipóteses, além de aprender de forma simples a demonstração de ideias e sentimentos (LORENZATO, 2011). É possível uma forma de repassar conteúdos de matemática divertida, capaz de interessar a criança e oferecer-lhe um meio encantador para o aprender.

A dinamicidade nas atividades oferecidas para as crianças como método de aprendizagem da matemática, pode ser um dos principais pontos a viabilizar o encantamento das crianças e o entendimento de que necessitam estar sempre motivadas ao desempenho das atividades, para isso devem ser instigadoras e capazes de permitir a articulação de conhecimentos prévios e, também, os adquiridos na escola e compartilhados com colegas e professores. Além da dinamicidade que o

lúdico proporciona ao ensino da matemática na educação infantil, faz nascer um sentimento nas crianças de prazer em aprender, tendo brincadeiras e jogos como atividades, gerando maior interesse em participar de forma ativa das aulas (OLIVÉRIO, 2014). O brincar e jogar são atividades que encantam as crianças e possibilitam que as mesmas se sintam atraídas pela atividade e, pela participação do grupo, isto ocorre porque o brincar é essencial na vida das crianças, além de constituir o modo que a mesma percebe o mundo à sua volta, possibilitando a interação com ele (HALABAN et al., 2007).

Além de despertar o aluno para a aprendizagem, o lúdico gera harmonia nos relacionamentos entre professor/aluno/aprendizagem, visto que são atividades que somente podem ser executadas com a dependência um do outro. Mas, embora sejam utilizados jogos a criança não deve ter espírito de competição e, sim de união (OLIVÉRIO, 2014).

Para que o uso do lúdico possam viabilizar o aprendizado da matemática pelos alunos é importante que, o professor tenha corretamente definido os conteúdos e as habilidades necessárias para a realização das tarefas, bem como, planejar as ações com o objetivo de que o jogo ou as brincadeiras não se tornem unicamente diversão. Ao avaliar esses fatores, tem-se que:

Portanto, os professores devem estar preparados para essa forma de ensino, tornando as aulas produtivas, com brincadeiras dirigidas. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhada. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos (KISHIMOTO, 2010, p. 122).

O uso do lúdico somente torna-se válido quando ocorre a aprendizagem da matemática ou de qualquer outra disciplina, para isso as ações dos professores são essenciais, buscando a geração de resultados satisfatórios para qualificar o processo ensino-aprendizagem.

A educação com o uso do lúdico é uma didática-pedagógica que possibilita à criança compreender a linguagem do professor, bem como, proporciona uma formação com desenvolvendo de diferentes funções cognitivas e sociais, capaz de transformar o meio a partir de ações de compartilhamento e comprometimento com o grupo (OLIVÉRIO, 2014).

O lúdico, especificamente, o jogo, pode ser considerado como um meio de exploração e invenção, que torna as crianças com menor possibilidade de erros e dos fracassos, encorajando-a ao desenvolvimento de iniciativas, autoconfiança e autonomia (SMOLE, 1996).

2.1. Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático como Ferramentas Recreativas

O uso de jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático possibilita excelentes resultados, visto que cria situações que possibilitam à criança desenvolver métodos que lhe permitam a resolução de problemas e estimulem sua criatividade e tornam um ambiente agradável e de convivência social (BARBOSA; CARVALHO, 2010).

A possibilidade do jogo como instrumento pedagógico se relaciona ao despertar da capacidade/habilidade para a resolução de problemas, a partir da exploração de conceitos confirmados no decorrer das atividades para a concretização do jogo, isso porque ao jogar a criança elabora estratégias e busca formas de vencer os problemas que se encontram em sua frente (GANDRO, 2000).

Outras capacidades/habilidades alcançadas com o uso do jogo no ensino da matemática na educação infantil é a possibilidade de refletir e analisar as regras, de forma a estabelecer elo entre os elementos do jogo e os próprios conceitos matemáticos aprendidos, gerando a aprendizagem significativa (SMOLE et al., 2007). Outro aspecto relevante é que o jogo permite que sejam trabalhadas as capacidades/habilidades individuais, em duplas ou grupos, gerando um ambiente de confiança e criatividade (KISHIMOTO, 2010). Ao comentar sobre os aspectos que envolvem o jogo na educação, tem-se que:

Por essas características é que se pode afirmar que o jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos [...] (SMOLE, 1996, p. 138).

Ao ter a capacidade/habilidade de escolher o caminho mais adequado para a resolução do problema no jogo, a criança utiliza-se de importantes recursos da linguagem, processos de raciocínio e a interação com os colegas, ganhando dentre outros benefícios no aprender a ser um indivíduo crítico e confiante (SMOLE et al., 2007).

No momento em que as crianças estão jogando além de falar da própria matemática, buscam suplantam suas dificuldades e melhorar seu desempenho frente a aprendizagem, diminuindo inclusive bloqueios em relação ao desenvolver atividades em grupos e a possível incapacidade em

aprender essa ciência (BORIN, 1998). É importante citar que embora em um primeiro momento as crianças possam perceber o jogo unicamente como brincadeira, com o passar do tempo entendem que é uma atividade séria e precisa ser realizada com a maior atenção e concentração possível, viabilizando o aprendizado da matemática e a capacidade de raciocínio lógico.

No entendimento de Smole et al. (2007, p.12), “a resolução de problemas [...] permite uma forma de organizar o ensino envolvendo mais que aspectos puramente metodológicos, pois inclui toda uma postura frente ao que é ensinar e, conseqüentemente, sobre o que é aprender”.

De certa forma é possível observar que os desafios dos jogos não se relacionam unicamente com os fatores cognitivos, mas também, em aprendizagem da convivência social e a resolução de conflitos, visto que é uma atividade, que na maioria dos casos, é realizada por várias crianças ao mesmo tempo gerando importante aprendizagem nas conquistas sociais (STAREPRAVO, 1999). A memorização, estímulo ao desempenho das atividades, interesse nos assuntos relacionados à aprendizagem da matemática, e facilitação na resolução de conflitos e problemas, são alguns dos principais fatores que envolvem o uso dos jogos na educação infantil, garantindo um contexto sociocultural favorável ao aprendizado da matemática (BRASIL, 2008). Ocorre também no momento do jogo um processo que articula o imaginado e o conhecimento pela criança, fazendo com que as mesmas vivenciem experiências motivadoras para lidar com os significados existentes nas coisas e construção de conhecimentos por jogos simbólicos (BARBOSA; CARVALHO, 2010).

Compreender e respeitar as regras dos jogos e aprender a lidar com situação complexas, bem como entender a importância do companheiro para desenvolver a atividade são fatos que levam às crianças a conquistas cognitivas, emocionais, morais e sociais, tornando-se essa atividade um estímulo para desenvolver seu raciocínio lógico e capacidade de convivência social (BARBOSA; CARVALHO, 2010). Cabe ainda destacar que os jogos permitem que as crianças tenham oportunidade de trabalhar com os erros, bem como, analisá-los de forma a reduzir a sua ocorrência (BORIN, 1998).

Realizar registros matemáticos segundo Smole et al. (2007, p. 12) vem possibilitando o entendimento de que: “Temos observado que os registros sobre matemática ajudam a aprendizagem dos alunos de muitas formas, encorajando a reflexão, clareando as ideias e agindo como um catalisador para as discussões em grupo”. É importante que os jogos

desenvolvidos e aplicados como atividades na escola não precisam ser inéditos, sendo viável que sejam utilizados várias vezes, de forma que permita ao aluno aprender e compreender as regras, ao mesmo tempo, que viabiliza a discussão sobre as referidas regras e o jogo, trazendo para essa discussão a matemática.

2.2. A prática nas aulas de matemática na América Latina

A preocupação com as práticas de ensino não é uma realidade somente nas escolas brasileiras é, na verdade uma preocupação de toda a América Latina, que busca formar uma comunidade com integração econômica, política, social e cultural (PIRES, 2017). Muito embora a história da matemática na América Latina tenha se estruturado e evoluído com características distintas, isto porque o modelo de educação dos países com colonização espanhola é diferente do modelo português, como é o caso da Argentina e do Brasil, respectivamente (D'AMBROSIO, 2015).

Um dos países que se destacou no ensino da matemática em todos os níveis foi a Argentina que no ano de 1872 fundou a Sociedade Científica Argentina, que se embasava nas mais renomadas instituições científicas de todo o mundo (D'AMBROSIO, 2015). Assim, a evolução da Argentina em relação as ciências como matemáticas, físicas e astronômicas, despertava interesse em toda a Europa, especialmente, a Alemanha que colaborou também com o desenvolvimento da matemática no Chile (SARAIVA, 2014).

Muito embora a Argentina tenha se destacado devido a parceria com a Alemanha, aponta-se que em relação à educação até a faixa dos 14 anos, todos os países da América Latina apresentam propostas similares, inclusive no ensino da matemática, tendo como principal objetivo a formação do cidadão, com o uso de conteúdos que facilitem os alunos na resolução de problemas e o uso de recursos tecnológicos (PIRES, 2017).

É importante ainda citar que a comunidade internacional de educadores matemáticos vem se articulando com o propósito de consolidar um processo ensino-aprendizagem da matemática de qualidade, com valorização do aprendizado dessa ciência e do raciocínio lógico na educação infantil (PIRES; GONÇALVES, 2015). Existe ainda a Federação Ibero-americana de Sociedades de Educação Matemática (FISEM), criada em 2003, que congrega diversas sociedades e tem como propósito qualificar o ensino da matemática em toda a América Latina.

Nesse sentido, tem-se que a preocupação com a linguagem utilizada para o ensino de matemática é um dos importantes fatores a

serem observados, o que antecede na importância das observações acerca da linguagem matemática e da linguagem natural.

2.4. A Linguagem Natural E A Linguagem Matemática

As crianças somente conseguem converter a linguagem natural para a linguagem matemática a partir da compreensão das regras matemáticas, que podem ser apresentadas de forma implícita ou explícitas nos textos. É importante ainda que as crianças tenham compreensão dos conceitos que estão no enunciado da questão/problema, cabendo a aprendizagem do seu cumprimento e, ao mesmo tempo a evolução do uso da criatividade para entender e coletar os melhores resultados (SILVEIRA, 2015).

Enquanto um texto com linguagem natural a ordem ao aluno é explícita, como, por exemplo, multiplique os números abaixo, entende-se que entre a compreensão da ordem e sua execução de forma correta existe uma longa distância que deve ser preenchida pelos profissionais da educação, com os métodos didáticos-pedagógicos adequados (WITTGENSTEIN, 2005). Aponta-se que a ação de multiplicar está implicada diretamente ao conceito de multiplicação e, esse está relacionado a regras pré-estabelecidas que tem como previsão um resultado que se embasa na lógica da matemática

Aqui adentra-se em um problema existente entre as crianças, pois, em diversos casos elas compreendem o enunciado que ordena a multiplicação, sabem o que é multiplicar os números, porém, não tem o domínio de como executar essa tarefa, assim, sabem o conceito, mas não conseguem colocá-lo em prática, o que pode tornar a aula de matemática preocupante e exaustiva emocionalmente para as crianças, prejudicando o seu aprendizado (SILVEIRA, 2015).

Existem ainda outros problemas matemáticos apresentados para os alunos em que a ordem do que deve ser realizada fica implícita, cabendo a criança utilizar a criatividade e raciocínio lógico para saber qual o tipo de ferramenta ou sistema deve utilizar para chegar ao resultado correto. Nesse sentido, quanto o problema apresenta no enunciado “um bombom custa \$ 0,50. Quanto custa cinco bombons?”, todavia não especifica ao aluno que deve ser realizada a multiplicação do valor pelo número de bombons, pode ocorrer que a linguagem matemática pareça ainda mais complexa (WITTGENSTEIN, 2005).

Para que a criança tenha a capacidade de traduzir a linguagem matemática para a linguagem natural deve compreender dentre outros

aspectos, o fato de que a matemática se utiliza de símbolos para suas representações, sendo o seu objeto por vezes invisível e, por isso necessita de uma forma de representação. Sobre a complexidade desse fato, tem-se as palavras de Granger (1975, p. 74) de que: “As matemáticas, com efeito, parecem mesmo reduzir-se a uma pura linguagem, porque o elemento sintático absorve o elemento semântico: os signos matemáticos não se referem já a objetos que transcendem a linguagem, mas as leis de sua própria estrutura”.

Nesse sentido, tem-se que a essência do pensar é a lógica do próprio pensamento, assim, na interpretação de Wittgenstein (2005, p. 49): “Se você excluir da linguagem o elemento da intenção, toda a sua [da linguagem] função desmorona”. É preciso observar que muito embora a linguagem matemática busque se apresentar de forma unívoca, fundamentada no rigor e na formalização, a verdade é que essa objetividade somente pode ser compreendida a partir da própria subjetividade interpretativa do aluno, isto significa dizer, em sua intuição ou sensação que se torna objetiva a partir da própria palavra. Cabe ao professor ser o mediador entre a objetividade da linguagem matemática e subjetividade do aluno, em prol da possibilidade do aprendizado (SILVEIRA, 2015).

A liberdade interpretativa do aluno está limitada para que a interpretação da linguagem matemática seja adequada e o resultado do cálculo esteja de acordo com o rigor das regras, evitando as ilusões da intuição. A criatividade do aluno pode ser aguçada ao inventar regras, todavia, tais regras precisam estar alicerçadas na lógica do aluno que, ao mesmo tempo, respeita a lógica da matemática (CAVEING, 2004).

Importante ressaltar o fato de que a lógica do aluno nem sempre está em consonância com a lógica matemática, cabendo ao professor entender a primeira e explicar a segunda de forma que a criança possa compreender, por isso a importância em utilizar uma linguagem conhecida e segura, que permita o entendimento do raciocínio lógico-matemático sem, contudo, excluir ou quebrar as regras matemáticas. (SILVEIRA, 2015).

Ao compreender que o texto matemático é virtual e, por isso, a criança pode ter maior dificuldade de compreensão é importante que o professor busque identificar as dificuldades para o entendimento dessa linguagem e, sanar os problemas de aprendizado que possam ter origem na dificuldade interpretativa do enunciado e da linguagem e regras matemáticas (SILVEIRA, 2015).

2.15 As dificuldades de aprendizado na matemática

Depois de identificar os diversos aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem da matemática é importante apresentar as principais dificuldades envolvidas nesse processo, especialmente, no que se relaciona aos alunos da educação infantil.

Pode-se considerar que dentre as principais dificuldades de aprendizagem da matemática estão os processos cognitivos, de alunos e até professores na escola. Na maioria dos casos as crianças apresentam dificuldades no raciocínio matemático já no primeiro contato com essa disciplina, levando essa dificuldade até sua idade adulta. Assim, com a presença dessa dificuldade em sala de aula ocorre um processo de negação e barreira para o aprendizado da matemática e a dificuldade para o raciocínio lógico (SANTOS, 2013).

Quando a criança apresenta dificuldades para o aprendizado em matemática, acaba tendo problemas em todo o seu processo de evolução no aprendizado escolar e, conseqüentemente, no seu cotidiano, visto que a matemática, como já foi amplamente apresentado nesse estudo tem relação direta com a vida de todas as pessoas. Isso leva a um círculo que compreende o fato de que:

Os alunos precisam aprender a ler matemática e ler matemática para aprender, pois, para interpretar um texto matemático, é necessário familiarizar-se com a linguagem e com os símbolos próprios desse comportamento curricular e encontrar sentido naquilo que lê, compreendendo o significado das formas escritas (NACARATO et al., 2009, p. 44).

Cabe aqui evidenciar que a leitura e compreensão do texto ou problema matemático está ligado a capacidade de interpretação textual e, inclusive ao conhecimento das regras matemáticas e ao conhecimento de outras ciências, visto que a educação está interligada, ou seja, é composta por um conhecimento inter e multidisciplinar (SANTOS, 2013).

Existem assim, diversos fatores que podem estar relacionados às dificuldades de aprendizagem de matemática, dentre os quais é possível citar: falta de estímulos para o encantamento pela disciplina e o seu conseqüente aprendizado; desinteresse no método didático-pedagógico do professor; falta de recursos oferecidos pela escola ao professor para diversificar e dinamizar as aulas de matemática; limitação ou inadequação do reforço; falta de estímulos para que a aprendizagem de matemática ocorra de forma prazerosa desde a educação infantil; dificuldades nas competências/habilidades de professores e alunos (NACARATO et al.,

2009). A falta de motivação dos professores para repassar aos alunos os conteúdos de matemáticas, ou até, a desmotivação com a própria profissão docente, devido a baixos salários e desvalorização pelas famílias dos alunos, alunos e toda a sociedade, também são fatores que podem gerar dificuldades ou limitações do método didático-pedagógico da matemática e, conseqüentemente, reduzir o aproveitamento escolar e aprendizagem do pensamento lógico-matemático para a escola e para a vida (SANTOS et al., 2007).

Existe uma preocupação crescente em oferecer para as crianças uma educação matemática que permita o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim, professores buscam aprimoramento e aperfeiçoamento em seu trabalho, bem como, dividir experiências com o propósito de melhorar a dinâmica das aulas e, alcançar maior interesse e motivação dos alunos (SANTOS, 2013).

Diversos aspectos geram as dificuldades encontradas no aprendizado da matemática, como, por exemplo: “atenção às aulas, atenção nos cálculos, base na matéria, interesse, tempo, treino e repetição, cumprir as tarefas de casa e acompanhamento dos pais”. Bem como comentam os alunos que os professores: “não explicam bem, não mantêm disciplina na sala, deixam de corrigir todos os exercícios, não respeitam as dificuldades dos alunos” (PRADO, 2000, p. 93). Isso também pode ser explicado pelo fato de que para a maioria dos alunos a matemática é uma disciplina que foge da realidade, por isso seu conhecimento passa a ser desvalorizado. Outros fatores apontam para a dificuldade no aprendizado da matemática pelos alunos, especialmente, as crianças como o fato de que os pais se distanciam das escolas e, a cada ano escolar de seus filhos vão ainda menos às reuniões ou demonstram interesse na vida escolar de seus filhos (SANTOS, 2013).

Pontua-se que diante das dificuldades de grande parte dos alunos em ter um contato atrativo com a matemática, surgem limitações no aprendizado e, dessa forma, quando mais cedo a criança entrar em contato com uma matemática atrativa, maior será o seu interesse e desempenho no reconhecimento e resolução de problemas e, também, no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (SANTOS et al., 2007).

Esse pensamento de aprendizagem da matemática por crianças nos primeiros anos da educação infantil, pode ser confirmado como excelente desde que, os professores estejam preparados para aplicação de teorias e ensinamentos sobre o raciocínio lógico mesmo para crianças que ainda não sabem ler ou não foram totalmente alfabetizadas.

2.6. A aplicação do raciocínio lógico para crianças não leitoras

A apresentação de situações problemas e a resolução desses são as principais atividades didáticas do ensino da matemática no Brasil, porém para que ocorra um processo de aprendizagem significativa é importante que essas atividades possam chamar a atenção principalmente das crianças (BRASIL, 2010).

Para facilitar o aprendizado da matemática é importante que a criança já tenha condições de boa leitura e, desse modo, de formação e entendimento de conceitos, mesmo que mais simples, possibilitando a aprendizagem da matemática ainda na educação infantil, todavia, existe a necessidade de iniciar o ensino da matemática ainda com crianças não leitoras, por isso a importância do lúdico (NASCIMENTO; AMARAL, 2014). Na interpretação de Vila e Callejo (2006, p. 29): “[...] o ensino/aprendizagem por meio da resolução de problemas é uma tentativa de modificar o desenvolvimento habitual da matemática [...]”. Nesse mesmo campo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2010), atenta que problema pode ser considerada qualquer situação que exija conhecimentos imediatos da criança, de forma a possibilitar o alcance dos resultados esperados segundo as regras e procedimento da matemática.

Curiosidade, concentração, ressignificação, aprendizagem e resolução de problemas são alguns dos importantes instrumentos do saber matemáticos que devem ser repassados para as crianças, mesmo àquelas que ainda estão nos primeiros anos de sua educação infantil e ainda não são leitoras, para isso é possível usar o lúdico enquanto ferramenta de efetivação do processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2007).

Não se questiona a compreensão de que a aprendizagem da matemática é um instrumento essencial e vital para o bom processo de evolução da construção de conhecimento das crianças, mesmo que essas ainda não estejam lendo e necessitem de instrumentos lúdicos como jogos e brincadeiras (NASCIMENTO; AMARAL, 2014).

Considerando que as crianças nas séries iniciais ainda não estão alfabetizadas de forma a possibilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, tem-se importante citar que a matemática deve ser uma disciplina ensinada para os pequenos, com outros métodos didáticos-pedagógicos, como é o caso do uso de jogos e brincadeiras, pois o brincar é uma linguagem que as crianças aprendem desde muito antes do ler e escrever letras e números (VILA; CALLEJO, 2006).

Para as crianças não-leitoras das salas de educação infantil os problemas repassados devem ser apresentados em forma de perguntas orais, que levem às crianças a buscar respostas dentro de suas próprias realidades dinamizando o aprendizado a partir de desafios que a instiguem a gostar da matemática e, especialmente, da aprendizagem (SILVA, 2007).

Compreende-se assim que a oralidade é uma das fontes de ensino para as crianças não-leitoras, o que evidencia que a matemática pode ser iniciada como disciplina ainda na educação infantil, dinamizando a comunicação e o desejo pelo aprendizado das crianças.

Ao tratar sobre a possibilidade de aprendizado da matemática das crianças não-leitoras, aponta-se que:

Na resolução de problemas, as crianças optam por uma ou outra forma de representação tanto pelo contexto ou pela estrutura do problema quanto por sua própria segurança e não necessariamente devido à operação envolvida no problema. Assim, geralmente não há uma norma, nem uma obrigatoriedade, nem mesmo um tempo predeterminado para que uma criança da Educação Infantil utilize essa ou aquela forma de representação. É comum que muitas crianças, mesmo após terem conhecimento dos números e sinais e usa-los adequadamente, optem por expressar a operação envolvida no problema usando desenhos ou textos (SMOLE et al., 2002, p. 36).

O fato de não saber ler pode ser um dificultador para o encantamento da criança pela matemática, porém, não pode ser um fator gerador de um problema de aprendizado que não possa ser solucionado, para isso, como já foi reiteradas vezes esclarecido nesse estudo, é preciso que os professores desempenhem um papel de mediador entre a criança e a matemática e, encantador da criança. É importante que mesmo as crianças que ainda não sabem ler possam ter seu raciocínio lógico-matemático instigado a partir do trabalho com problemas, posto que essas possuem uma bagagem de conhecimento que lhes permite resolver as questões e desenvolver seu pensamento (NASCIMENTO; AMARAL, 2014).

A proposta de resolução de situações-problema não convencionais por crianças não-leitoras é possível a professora desenvolver algumas habilidades, como, por exemplo:

[...] ler e interpretar diferentes tipos de textos, desenvolver e utilizar as linguagens oral, pictórica e escrita, argumentar e questionar, levantar hipóteses, checar as hipóteses feitas, verificar se as respostas obtidas são adequadas à situação ou à pergunta, fazer diferentes representações de uma mesma situação e aplicar os conhecimentos matemáticos envolvidos nas situações problema (SMOLE et al., 2002, p.81).

Para que esse processo ensino-aprendizagem da matemática para crianças não-leitoras possa agregar conhecimentos para o seu futuro escolar é, importante, o papel dos professores que deve ter consciência de que seus ensinamentos serão amplamente utilizados em um futuro próximo, quando a criança aprender a ler e ter um contato mais íntimo com as regras e raciocínio lógico-matemático (VILA; CALLEJO, 2006).

Isso posto, entende-se que o ensino da matemática para as crianças não-leitoras ainda nos primeiros anos da educação infantil, gera maior nível de conhecimento e capacidade de absorção do raciocínio lógico-matemático pela criança, não apenas na continuidade da educação infantil, mas em toda a sua vida escolar, inclusive na fase adulta.

REFERÊNCIAS

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 3. ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares para a educação básica da disciplina de matemática**. Curitiba-Paraná: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2008.

CAVEING, M. **O problema dos objetos no pensamento matemático**. Paris-França: Librairie Philosophique J. Vrin, 2004.

D'AMBROSIO, U. Características distintas da história da matemática e da educação matemática em países da América Latina. **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática Sociedade Brasileira de História da Matemática**. Ano 1. (1):2015.

GANDRO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.

GIANCATERINO, R. **Matemática sem rituais**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

HALABAN, S.; ZATZ, A.; ZATZ, S. **Brinca comigo! Tudo sobre brincar e os brinquedos**. São Paulo: Marco Zero, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. 3. ed. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2011 OLIVÉRIO, J. B. **O ensino da matemática através do lúdico na educação infantil**. 2014. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/o-ensino->

matematica-atraves-ludico-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.

NASCIMENTO, D. S. do; AMARAL, V. B. R. do. **A matemática desenvolvida na educação infantil com crianças de 5 anos**. 2014. Disponível em?

<<http://www.unisaesiano.edu.br/biblioteca/monografias/57413.pdf>>.

Acesso em: 23 jul. 2016.

PIRES, C. M. C. Panorama da educação matemática em alguns países da América Latina. **Educ. Matem. Pesq.** São Paulo. 19(1):1-12, 2017.

SILVEIRA, M. R. A. da. **Linguagem matemática e linguagem natural: interpretação de regras e de símbolos**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 6º ao 9º ano**: Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

STAREPRAVO, A. R. **Jogos, desafios e descobertas: o jogo e a matemática no ensino fundamental – séries iniciais**. Curitiba: Renascer, 1999.

VILA, A.; CALLEJO, M. L. **Matemática para aprender a pensar: o papel das crianças na resolução de problemas**. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Artmed, 2006.

LUDICIDADE NO AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELECTUAL

Leila Carvalho Vieira de Medeiros²²

Jair Pereira da Cruz²³

RESUMO

Esse artigo teve o objetivo de verificar como a ludicidade pode ajudar no processo de inclusão em alunos com deficiência intelectual. Realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica. Concluiu-se que as atividades lúdicas são benéficas para ajudar no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual, mas é preciso que o professor se planeje para um atendimento que enxergue o aluno em brincadeiras coletivas, mas não deixe de reflexionar sobre a deficiência deste aluno no particular, é preciso respeito e competência para lidar com as limitações de um aluno deficiente.

Palavras-chaves: Ludicidade. Aprendizagem. Deficiência Intelectual

1 Introdução

Na educação básica de nosso país há algum tempo, alunos com necessidades especiais começaram a ser inseridos em salas de aula regulares. Isso aconteceu devido à promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, os alunos com necessidades especiais passam a ser incluídos na educação comum, onde é de responsabilidade do Estado a garantia à escola e a educação de qualidade para todos, tanto educandos especiais quanto aos demais, além de inserir os educandos especiais em salas de aulas comum onde deveram ser acompanhados por professores especializados e capacitados que consigam realizar a integração desses educandos na vida em sociedade (Art. 59). (BRASIL, 1996).

²² 1- Graduada em pedagogia, pela UFMT. Pós-graduando Neuropsicopedagogia. E-mail do autor: leilacavalhovieira@hotmail.com,

²³ Orientador: Professor: Jair Pereira da Cruz; Mestre em Educação pela UNEMAT; jairpereira_25@hotmail.com

A educação inclusiva ao ser disponibilizada na rede pública, contempla alunos com deficiências de vários níveis, como por exemplo, os com deficiência mental, deficiência física, deficiências auditivas e visuais, além de transtornos globais do desenvolvimento e também com ao que são considerados superdotados, sendo assim, a escola deve se adaptar para estar apta a receber alunos com todos os tipos de necessidades especiais possíveis.

Podendo considerar é que a educação especial é muitos mais que educação para portadores de alguma deficiência física ou mental, ela tem em sua finalidade o atendimento a todos os alunos em idade escolar com todas as diferenças possíveis que possam ser de alguma forma um empecilho que limita o aluno em relação a aprendizagem, esse é o grande desafio para todos os agentes inseridos na educação.

A escola deve adaptar-se, tanto o ambiente escolar (infraestrutura) como também em capacitação de profissionais para lidar com os alunos especiais e fazerem com que se sintam iguais aos demais. A estrutura de organização do trabalho é a seguinte: Resumo, introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A inclusão

Durante o longo período da Idade Média, pessoas deficientes eram associadas com os pecadores e foram perseguidos por católicos seus dogmas, que para o resto da população inculcar a crença de que não se mistura com estes chamados "pecadores", porque não eram pessoas de confiança. A situação teve uma mudança significativa na Idade Moderna, "quando o atendimento das pessoas com deficiência começou, embora fosse mais caráter do que assistência educacional (MAZZOTTA, 2015, p.37).

2.2 A educação e inclusão

Conforme os direitos empregados na Constituição Federal do Brasil rezam o direito de Educação para todos, isto é, o direito a uma Educação de qualidade para todos é amplamente garantido pelo Estado (ROCHA, 2007).

As questões relativas ao ensino, educação, aprendizagem e o aspecto socializador da educação passaram a seu foco da formação de professores que deveriam se preparar para receber o aluno com deficiência nas aulas regulares. Durante o processo de formação, os docentes deveriam ter as suas atenções

voltadas para a importância da dialogicidade com os alunos. Dialogar é muito mais do que passar conteúdos, dialogar é entrar na realidade de cada aluno (PACHECO, 2011). A compreensão dos conteúdos propostos dependerá de vários fatores, tais como: as crenças, a formação familiar, o contexto sócio-econômico, as necessidades cognitivas. O professor deve compreender as diferenças da nossa sociedade, incluir os excluídos é uma nobre missão. Os desafios são muitos frente a multiplicidade de necessidades de aprendizagem dos alunos, somente com uma formação docente com qualidade poderemos nos aproximar deste ideal de educação.

De acordo com o livro professores do Brasil de Gatti e Barreto (2009, p.77) “o número de docentes atuantes na educação especial é ainda muito tímido”. Como se observou na citação acima apenas 0,6 % de empregos para professores no Brasil é para atuar na área de Educação Especial estes dados comprovam que os esforços na área de desenvolvimento da Educação Especial ainda são tímidos e tem, portanto, muito para ser pesquisado com finalidade desenvolver profissionais de qualidade.

A baixa atenção curricular traz preocupação para as pesquisadoras, mas o fato é que os currículos precisam ser revistos e existe uma real necessidade de uma atenção maior na formação docente (COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2007) para que os professores estejam melhor instrumentalizados para atuar na inclusão educacional. Um grande marco na Educação Especial no Brasil é a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE. Para a melhoria da formação docente desde 2007 investimentos tem sido realizado pelo governo federal para o crescimento da matrícula nos cursos de graduação. Projeta-se um crescimento de 63,07% no nível superior de 2007 a 2012. (BRASIL, 2008)

Entre as atribuições da formação de professores para atuarem na Educação Especial está a garantia de um Direito Universal e constitucionalmente previsto que é a igualdade.

Os professores em sua formação precisam estar com suas atenções voltados para a pedagogia libertadora, que é aquela onde o professor, dialoga e se aproxima de seus alunos com o intuito de formá-los e incluí-los dentro de um contexto social repleto de discrepâncias, e ideologias sociais que somente a educação pode romper.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o artigo 5º da resolução prevê a realização da análise do Atendimento Educacional Individualizado seja realizado dentro das escolas, mas elas não excluem a importância de o aluno poder assistir as aulas regulares. Essas aulas possuem recursos multifuncionais, onde professores com competências específicas,

executam o plano de AEE com a realização de articulações com professores que lecionam no ensino comum.

2.3 A importância do brincar

O jogo é visto como forma lúdica de ensino no meio da aprendizagem, o professor, nesse processo, necessita identificar que, diante de avanços tecnológicos, exercícios utilizando pincel e quadro não são as únicas formas de ensinar, visto que, temos, hoje em dia, aglomeradas formas de ensino (ROCHA, 2007). O brincar não deve ser visto como algo fútil, somente para preencher o tempo, e sim como um grande instrumento para uma aprendizagem significativa. Acredita-se que a inserção de jogos na educação para crianças deve ser realizada de forma planejada, cabe ao professor usar a criatividade para extrair do brincar todas as possibilidades que esta ação oferece no desenvolvimento das habilidades das crianças (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

A verdade simples é que as crianças nascem com uma vontade de crescer e aprender. Eles desenvolvem continuamente novas habilidades e capacidades. Os professores precisam estar mais preparados para desenvolverem as atividades lúdicas com mais significado para promoção da aprendizagem. Brincar é uma parte essencial e fundamental de todas as crianças em desenvolvimento. O jogo começa na infância da criança e, idealmente, deve continuar ao longo de sua vida. No ato de brincar, as crianças aprendem a conviver, a pensar, a resolver problemas, a amadurecer e, o mais importante, se divertir. Jogar conecta crianças com a sua imaginação, seu ambiente, seus pais, família e o mundo (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Quando as crianças correm, saltam e jogam, elas se envolvem em um jogo físico que oferece uma oportunidade para se exercitar e desenvolver a força muscular. Este tipo de brincadeira ensina habilidades sociais, enquanto elas podem desfrutar de um bom exercício. O brincar exerce um papel importante no desenvolvimento das habilidades perceptivo-motoras que incluem: a consciência do corpo, ou seja, a criança descobre os limites do seu corpo e se arrisca em fazer movimentos, como, por exemplo, dar cambalhotas e a consciência espacial, ou seja, durante o brincar a criança começa a compreender como o seu corpo e os objetos ocupam espaço, e a criança desenvolve a habilidade de se movimentar nesse espaço (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Interessante observar que o brincar ajuda no desenvolvimento perceptivo-motor, auxiliando as crianças a tomar consciência de seu próprio

corpo, e da relação de seus corpos com o mundo ao seu redor. O desenvolvimento físico das crianças também inclui benefícios relacionados à saúde, tais como: a resistência aeróbica e muscular, força, flexibilidade, melhora na função dos órgãos vitais (PIMENTEL, 2010).

O jogo ao ar livre ajuda o desenvolvimento de atividades motoras brutas e finas, aumentando a resposta muscular através do reforço e conexões sinápticas. A repetição de uma variedade de movimentos, durante as brincadeiras, desenvolve a força muscular e a flexibilidade. Através do ato de brincar as crianças repetem, se adaptam e aperfeiçoam todos os tipos de movimento em várias combinações, cultivando assim a sua capacidade física, o desenvolvimento e a saúde (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Nos jogos construtivistas, as crianças criam coisas. Jogar construtivamente pode começar nas primeiras idades e se tornar mais complexo à medida que a criança cresce. Este tipo de jogo é iniciado com os bebês colocando as coisas em suas bocas para ver como eles sentem o gosto. Quando estão um pouco mais crescidas, as crianças constroem edifícios com blocos e castelos de areia. O jogo construtivo permite que as crianças explorem objetos e descubram padrões para encontrar o que funciona e o que não funciona. Esses jogos ajudam na criação de ideias, no trabalho com os números e no desenvolvimento de conceitos (PIMENTEL, 2010).

Durante a brincadeira, as crianças experimentam uma ampla gama de emoções. Em um ambiente seguro e de apoio, essas emoções são "jogadas fora". Com o tempo, as crianças são capazes de se familiarizarem com emoções desconhecidas, e elas são capazes de exercer maior controle sobre sua vida (PIMENTEL, 2010). Por exemplo, quando elas brincam de médico, pai, bebê, ou outros papéis, elas desenvolvem um sentido mais amplo de perspectiva, melhorando a sua compreensão ou apreciação de outras funções e adaptam-se às situações desafiadoras. Essas adaptações são muitas vezes terapêuticas para as crianças, ajudando-as a curar suas feridas emocionais imediatas e para lidar com os fatos onipresentes na vida cotidiana. Expressando sentimentos através de jogos, elas constroem o seu próprio caminho em direção ao desenvolvimento emocional saudável, juntamente com o apoio dos pais e professores (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Livros, jogos e brinquedos mostram que imagens e palavras correspondentes adicionam-se ao vocabulário. O brincar ajuda na compreensão do mundo e permite que as crianças sejam criativas durante o desenvolvimento de sua própria imaginação (PIMENTEL, 2010).

O jogo é a primeira oportunidade para a criança descobrir o mundo em que vive. Ele oferece à criança a capacidade de dominar as competências que

irão ajudar a desenvolver a autoconfiança e a capacidade de se recuperar rapidamente de contratempos. Por exemplo, uma criança pode sentir orgulho em empilhar blocos e decepção quando o último bloco faz com que pilha caia. O jogo permite que as crianças expressem seus pontos de vista, experiências e, às vezes, frustrações (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Brincar ajuda a criança a aprender a ser parte de um grupo. Permitindo aprender sobre as habilidades de negociação, resolução de problemas, compartilhar e trabalhar dentro grupos. Crianças praticam as habilidades de tomada de decisão, mover-se em seu próprio ritmo e descobrir seus próprios interesses durante o jogo (PIMENTEL, 2010).

O uso da fantasia no jogo é altamente recomendável, pois às crianças aprendem a experimentar novos papéis e situações, experiência com linguagens e emoções com jogos de fantasia. Elas aprendem a pensar e a criar para além do seu mundo. Elas assumem papéis adultos e aprendem a pensar de maneira abstrata. Por intermédio da fantasia, as crianças são capazes de esticar a sua imaginação e usar novas palavras e números para expressar conceitos, sonhos e história (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

A evolução da criança em seus primeiros anos é fundamental, a ponto de marcar, para melhor ou para pior, seu desenvolvimento. A Educação Infantil deve ser entendida como uma etapa educativa essencial, não apenas assistencial, uma vez que é a base sobre a qual construímos gradualmente o crescimento e aprendizagem. E é sabido o quão importante são as fundações quando se trata de construir algo. Portanto, a escola deve considerar o propósito de ensinar a pensar e ensinar promovendo o pensamento mental e exigindo o ritmo de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento pessoal, mental e emocional de cada aluno (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Nos últimos anos, um dos aspectos mais significativos e relevantes na concepção da Educação Infantil gira em torno do reconhecimento da criança como sujeito desde o momento do nascimento. Isso significa reconhecer sua própria identidade, além de defender o respeito pelas características individuais e pela realidade concreta. Mas esse respeito também deve ser acompanhado pelo reconhecimento de seu direito de receber atenção adequada às suas necessidades básicas, tanto biológicas quanto cognitivas, emocionais, psicomotoras e sociais. Portanto, a criança deve ter o máximo de oportunidades para adquirir a mais variada gama de experiências ligadas a essas necessidades (PIMENTEL, 2010). O desenvolvimento de cada criança dependerá de seus próprios fatores genéticos e da influência do ambiente em que vivem. Isso significa que, dentro de certos parâmetros, cada criança se desenvolve em seu

próprio ritmo, o que, naturalmente, deve ser respeitado (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Assim, verifica-se a necessidade da utilização de metodologias que favoreçam uma abordagem ativa da criança na realidade em que ela vive. A atividade torna-se essencial tanto para o desenvolvimento físico quanto para a construção do conhecimento. Portanto, esse estudo parte da observação que na educação, devem ser promovidas atividades que englobem situações que promovam o corpo em movimento, que permitam que crianças desenvolvam suas habilidades para observar, explorar, manipular e experimentar. Às vezes, os professores ficam surpresos até mesmo incomodados com a tendência dos pequeninos de querer levar tudo, tocar, tentar e mexer. Mas é o jeito que eles possuem de aprender. Só assim eles podem se conhecer e adaptar-se à realidade física e social que os rodeia (PIMENTEL, 2010).

Nesse sentido, o desenvolvimento do corpo alinhado com práticas que promovam o movimento é um pilar fundamental do desenvolvimento da criança e, portanto, deve ter o papel de destaque que merece uma atenção nas práxis na Educação Infantil. Especialmente nesta fase, quando o movimento tem maior incidência em todo o desenvolvimento infantil global. O corpo é o meio que, desde os primeiros momentos da nossa vida, a criança descobre o que a rodeia (PIMENTEL, 2010). Da mesma forma, o corpo é também o primeiro veículo de expressão, ou seja, o movimento é a primeira e mais básica forma de comunicação humana com o meio ambiente. A criança se comunica com os outros por intermédio do movimento; com ele a criança expressa suas necessidades, desejos, humores; com o corpo, ela se move, manipula, age e interage. Da ação, dos comportamentos exploratórios, poderá desenvolver também suas capacidades intelectuais. O movimento da criança é um meio de acesso a um maior número de experiências que irão gradualmente permitindo-lhe uma certa autonomia em relação ao adulto, com consequências positivas para a construção do seu autoconceito e autoestima (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Não podemos considerar apenas a variável brincar, tem que ir além e aprofundar as bases do corpo e do movimento que podem ser exploradas na educação promovendo o desenvolvimento da criança e da aprendizagem. Há muitas razões que fomentam a promoção do Corpo em Movimento, as realizações dessas atividades precisam ser divulgadas e investigadas já que poderão beneficiar as crianças durante toda a infância e na idade adulta. Estas razões vão muito além do desenvolvimento físico, para o desenvolvimento social, emocional e mental. As crianças são naturalmente ativas e se movem, correm, chutam, jogam assim o movimento deve ser estimulado, sobretudo com

estratégias de ensino que alinhem a realização do movimento em concomitância ao desenvolvimento cognitivo. Muitos professores ainda não tratam o corpo em movimento como um recurso para a promoção da aprendizagem, não realizando atividades explorando essa metodologia de ensino (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

2.4. As atividades lúdicas e os alunos com deficiência intelectual

Uma criança com deficiência intelectual aprende e se desenvolve mais lentamente do que outras crianças. Mas essa deficiência não tem apenas a ver com a criança, mas sua relação com o meio ambiente assume especial relevância. Se criarmos ambientes inclusivos, eles poderão desenvolver muitas de suas habilidades e melhorar todos os seus pontos fortes. Os jogos devem se concentrar em desenvolver sua autonomia, estimular seus sentidos, melhorar a expressão da linguagem oral e escrita. Também para trabalhar no tônus, muscular e habilidades motoras e para incentivar a sua socialização com o meio ambiente. Melhorar sua criatividade e seus pontos fortes através do jogo também é essencial (PILLETI, 2017).

Para um menino e uma menina de Educação Inicial que oscila entre 3 e 6 anos, as atividades lúdicas tornam-se uma atividade cotidiana, seu desenvolvimento evolutivo é marcado, em grande parte, pelo exercício e prática dos mesmos que começam em suas atividades. Da mesma forma, na medida em que a criança recebe e é constantemente submetida a um aumento extraordinário em incentivos e pressões impostas pela aquisição de informações o treinamento prático e necessário perde espaço. Porém atualmente observa-se uma tendência para uma educação mais prática, útil, realista e científica que permita a verdadeira preparação da criança para a vida (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Neste contexto, a razão para a consideração do tema atividades recreativas na sala de aula é uma estratégia que permite estimular decisivamente o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, porque através destas atividades podem fortalecer os valores, incentivar a integração, fortalecendo aprendizagem, promover instruções seguem, o psíquico, o desenvolvimento físico e motor, estimular a criatividade e oferecer igualdade de oportunidades e condições para a participação da criança como parte de um grupo diferente para a família que com leva a educação cívica. Por meio da expressão lúdica, o aluno pode exercer a observação, associação de

ideias, expressão oral; facilitando assim a aquisição de conhecimentos fornecidos no planejamento e projetos (PIMENTEL, 2010).

É um fato, a importância de compreender as necessidades e interesses dos alunos e de aprimorar a experiência como fonte de conhecimento. Considerando que a aprendizagem não pode ser separada dos diferentes aspectos da pessoa com deficiência intelectual. A educação deve compreender o desenvolvimento físico, intelectual, emocional, moral e social do indivíduo, o que leva a uma educação integral e deve priorizar os aspectos metodológicos do ensino, destacando os aspectos mais pedagógicos da educação oferecendo um conjunto planejado de experiências diversas, mais do que um conjunto de conhecimentos organizados de forma acadêmica. No Estágio de Educação Primária, três objetivos principais são abordados: socialização, autonomia no meio e aquisição de aprendizagem instrumental básica (expressão oral, leitura, escrita e cálculo), através de adaptações curriculares mais adequadas. Dessa forma, praticar a aquisição combinada de hábitos e estratégias motoras, alcançada através do ensino (capacidade geral que faz parte, em maior ou menor grau, de todos os tipos de atividades motoras cognitivas, afetivas, que diferem de uma pessoa para outra e, portanto, determina o nível geral de desempenho de cada sujeito); este é um melhor uso na obtenção de ferramentas capazes de coletar informações para o desenvolvimento motor da criança com deficiência intelectual, organizando-a, relacionando-a, etc., constituindo habilidades para estudo, pesquisa, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, o processo de ensino-aprendizagem desse corpo discente(CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

As necessidades educacionais do aluno deficiente intelectual que surgem mais frequentemente são (PIMENTEL, 2010):

Processo de ensino-aprendizagem: ajustamento emocional, estratégias que ajudam a melhorar o autoconceito e a autoestima, deslocamento com autonomia, capacidade de relacionamento social, integração social, hábitos de autonomia pessoal e independência na escola e em casa, procedimentos de regulação de seu próprio comportamento em situações de brincadeira, rotinas diárias e tarefas escolares, trabalhando em grupo, habilidades básicas de aprendizagem (direcionamento e manutenção de atenção, procedimentos para regular seu próprio comportamento em tarefas escolares para alcançar uma forma de trabalhar estratégias de aprendizagem mais reflexivas e autodirigidas para estruturar informações (entender, lembrar e expressar-se melhor e capacidade de raciocínio).

Ambiente: ambiente de ensino altamente estruturado e direcionado, instruções claras e precisas, trabalho em grupos heterogêneos (com apoio

complementar de seus colegas), tarefas de grupo de classe com diferentes graus de dificuldade (tarefas concretas, curtas e motivadoras, com elementos perceptivos, manipulativos e reforço das suas realizações). Bateria de atividades: Quando há tanto conhecimento para aprender, tantas coisas para saber, quando o que importa é um aprendizado que se prepara para uma mudança contínua; é essencial melhorar as habilidades, estratégias e habilidades motoras de nossos alunos com deficiências intelectuais. Portanto, a ativação e o desenvolvimento irão depender de como aumentamos esse potencial repensando os aspectos básicos que devem ser atendidos no projeto de atividades para ensinar os alunos com deficiência intelectual a descobrir, conhecer e identificar seu esquema corporal. Exploração e observação global do corpo (ALARCÃO, 2013)

Atividades: Deslocamento: rastejando, subindo ou escalando, rolando, girando, caindo, deslizando, pulando, balançando, sentado etc. Percepção global do corpo, explorando o próprio corpo através de sensações com materiais: observando em frente a um espelho, sentindo, acariciando, banhando-se, etc. Sensações corporais: sopro, beliscar, soprar, gestos, etc. Materiais: Espadas, cordas, bancos suecos, diferentes tipos de superfícies, bolas gigantes, módulos de psicomotricidade, tapetes, etc. Espelhos, lenços, farinha e areia, roupas, água e espuma, baldes e balões, etc. Consciência Corporal (ALARCÃO, 2013)

Atividades: Localize as partes do corpo: mova diferentes partes do corpo de uma certa maneira (imitação do adulto) enquanto diz o nome do mesmo; tocar com as mãos as partes do corpo que o adulto está tocando em seu próprio corpo; localize as partes do corpo indicadas pelo adulto antes do espelho; colora as partes do corpo e observe-as em frente ao espelho; faça o mesmo, mas com um parceiro, etc. em seu próprio corpo: atividades diárias (conversando, comendo, pulando...) para que o aluno se identifique com que parte do corpo é feita, etc.

No corpo do outro: movimentar diferentes partes do corpo imitando os gestos do professor, parceiro, etc. Realizar ações com a parte do corpo indicada pelo parceiro; etc. No espaço gráfico: completar partes faltantes em um desenho da figura humana de um determinado modelo; etc. Eixo de simetria: em seu próprio corpo (nomeie as partes duplas); no corpo do outro (aponte e nomeie as partes duplas do parceiro); no espaço gráfico (metade completa dos desenhos ou figuras a partir do seu eixo vertical); etc. Materiais: espelhos, tintas e maquiagem, roupas, desenhos, cores e lápis, etc. Reconhecimento do contorno do corpo (ALARCÃO, 2013)

Atividades: As partes do corpo: explicando o que cada parte do corpo através de perguntas, rimas, poemas, canções; Realizar movimentos articulares: pescoço, ombros, cotovelos, pulsos, dedos, cintura, joelhos, tornozelos (girar, dobrar, virar, rodar) e movimento de segmentos do corpo (cabeça, braços, tronco, pernas).

Materiais: desenhos de diagramas corporais indicando o nome das várias partes do corpo, poesia, histórias, canções de partes do corpo. Aplicar conceitos espaciais: corpo (digamos, coisas que estão dentro do corpo e fora dele, o corpo coisas que as coisas próximas e abertas, do corpo que são maiores do que o outro, peças que estão acima e para baixo em sua corpo, etc.), para outros (compare os membros do corpo entre parceiros observando quem tem maior ou menor, colocando as crianças por tamanho de: altura, o tamanho de um membro, etc.), para objetos (dizendo coisas que estão acima dele, não do corpo e sob ele, coloque as coisas em certas partes do seu corpo, coloque as coisas em certas partes do seu corpo; roupas de mergulho, cavalo, obstáculos com pessoas, etc.) **Materiais:** objetos variados (bolas, anéis, tapetes, tecidos, módulos psicomotores, balões, etc.), Aplicar os conceitos de lateralidade: o corpo (feito com mãos e pés revê-los em impressões fabricação do papel, observar e comparar as mãos uns dos outros e pés-diferenças, semelhanças; **Materiais:** diferentes tipos de suporte (papel, areia, lama, etc.), pintura a dedo, marcadores, etc. Reconhecimento através de estruturas rítmicas (ALARCÃO, 2013) **Atividades:** Jogue ritmos diferentes, com seu corpo (olhando, sem olhar, lento, rápido, combinado, etc.) em uma percussão modo estático (golpeando o chão com a parte indicada do corpo) ou em movimento (andando, pulando, girando, de modo livre, etc.), através de um objeto (globo, aro, etc.). Toque ritmos diferentes com instrumentos ... **Jogos musicais:** como a dança da cadeira, por exemplo.

Dança: expressões rítmicas por partes do corpo ou combinando-as; imitação de movimentos em pares ao ritmo da música; realizando danças folclóricas; etc.

Materiais: instrumentos, fitas de rádio e música, cadeiras, etc.

Equilíbrio (ALARCÃO, 2013) **Atividades:** Caminhe ao longo das linhas do campo de esportes; dando saltos em um pé determinado em estático e em dinâmico; mova-se com um objeto mantido em diferentes partes do corpo (individual, em pares, em um pequeno grupo), etc. **Jogos:** transportar objetos individuais, pares do formulário indicado, jogar com a perna, realizar balanços invertidos com suportes; circuito de equilíbrio em bancos suecos e balancim, etc. **Materiais:** quadra de esportes, vários objetos (bolas, blocos de plástico, pás,

anéis, etc.), os bancos suecos, tapetes, vigas de equilíbrio, etc. Desenvolvimento da percepção sensorial.

Atividades: visualizar. Jogue através de atividades individuais ou em pares (abra e feche um, ambos ou alternativamente, siga um objeto, olhe em direções diferentes, etc.). Materiais: lenços, óculos de natação com diferentes faixas de cores, escurecidos, caleidoscópio, etc. Escute: Jogos de percepção auditiva (para cobrir alternativamente, localizar um objeto pelas indicações do acompanhante ao ter os olhos cobertos, para identificar sons ou ruídos, etc.).

Materiais: fones de ouvido, plugues, instrumentos musicais, lenços, objetos diversos, música, etc. Cheiro: Jogos olfativos de percepção (levar ar pelo nariz e soltá-lo pela boca, pelo contrário, som, mexer uma bola de papel com o ar do nariz, identificar cheiros, etc.). Materiais: diversos (flores, colônias, infusões, frutas, especiarias, etc.). Orientação espaço-temporal (ALARCÃO, 2013)

Atividades: Mova-se livremente através do espaço (individual, grupo pequeno) de diferentes maneiras (saltar, correr, caminhar, etc.) organizadas de forma diferente (coluna reta, ziguezague, etc.), fazendo figuras; etc. brinque com os conceitos de juntos/separados; perto/longe; frente/atrás; dentro/fora, em cima/debaixo; direita/esquerda; e a combinação destes (aquele que nomeamos é colocado primeiro e todos os outros estão por trás, o último é nomeado e todos os outros estão na frente etc.) Materiais: bolas, anéis, tijolos de plástico, sacos, etc. Tempo (ALARCÃO, 2013) Atividades: Jogos de velocidade (movimentos rápidos e lentos, segmentos específicos - palmas, giros, saltos, etc.), duração (manter o balão mais no ar do que o outro sem cair, etc.), situação temporal, sucessão e ordem (execute uma ação que deve continuar a outra onde a deixamos - transferência de material, sequência rítmica, etc.). Materiais: bola, balões, etc.

CONCLUSÃO

Verifica-se que as atividades lúdicas são benéficas para ajudar no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual, mas é preciso que o professor se planeje para um atendimento que enxergue o aluno em brincadeiras coletivas, mas não deixe de reflexionar sobre a deficiência deste aluno no particular, é preciso respeito e competência para lidar com as limitações de um aluno deficiente.

Analisar e interpretar o desenvolvimento em alunos com deficiência intelectual implica sempre na busca por situações cujas soluções não são

simples, já que uma atividade proposta nunca é reduzida a uma única área de conhecimento. A base da resposta educacional, em vista do desenvolvido, são as possíveis necessidades que o aluno com deficiência intelectual possa ter. Existe uma vasta gama de possibilidades que temos para dar uma resposta adequada, que vão desde o fornecimento de recursos materiais pessoais, a eliminação de barreiras arquitetônicas, adaptações do currículo regular e a introdução ou remoção de objetos e conteúdo. Todas essas soluções para incluir o aluno com deficiência intelectual somente terão sucesso se o docente tiver formação adequada, para conseguir extrair das atividades lúdicas, o melhor para o desenvolvimento de cada aluno em particular.

Consistente com o que temos dito até agora, as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual não são dadas apenas pelas limitações de sua deficiência, mas são especificadas a partir da avaliação do aluno, especialmente no que diz respeito ao seu nível de competência curricular e seu estilo de aprendizagem e as condições da situação de ensino e aprendizagem em que ele está imerso. Pensar em um aluno específico, dentro de uma aula específica, permite saber até que ponto pode este participar da vida cotidiana dessa classe e o que podemos mudar para possibilitar essa participação, ou seja, quais modificações ou adaptações devem ser realizadas nos diferentes tipos de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (org). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, 2013.

BRASIL. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política nacional de educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação, 2008.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**, Porto Alegre, Armed, 2003.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 set. 2018.

GATTI e BARRETO. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina. – Brasília: UNESCO. 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 201.

MOREIRA, Plínio Cavalcante; DAVID, Maria Manoela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PACHECO, Alicia Therese. **Material de oro; Bloques Multibásicos**. En: matemáticas educaciónrevisión, 4 ed., 2002, p. 51-56.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2017.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 26, p. 109-133, jun. 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 set. 2018.

ROCHA, Solange in: **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Vol. 01, (Dez/2007).Rio de Janeiro: INES/2007.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JAURU – MT

Maria Aparecida de Lanas²⁴

Resumo: A educação inclusiva, objetivo de muitas lutas vive um período de transformação, onde por meio de diversas leis e decretos assegura-se o acesso e a permanência dos alunos deficientes nas unidades regulares de ensino, bem como a qualidade da aprendizagem. Esse artigo de abordagem qualitativa propõe analisar o papel da gestão escolar na superação das dificuldades dos alunos surdos em uma escola pública, situada no município de Jauru – MT. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista com a equipe gestora da escola pesquisada. A análise dos dados foi feita através de referenciais teóricos que abordam a inclusão escolar. Os resultados alcançados mostram que há muito a alcançar enquanto realidade vivenciada dentro da escola, especialmente quanto à formação de professores e profissional intérprete de Libras para auxiliar o deficiente auditivo na compreensão e construção do conhecimento.

Palavras-Chaves: Deficiência auditiva, Gestão Escolar, Escola Inclusiva.

1. Introdução

Os desafios e as dificuldades de inclusão são enfrentados por diversos alunos surdos que frequentam o ensino regular da maioria das escolas existentes no Brasil e no mundo. De acordo com Lacerda (2006) a constituição do sujeito e sua identidade, seja ele com deficiência ou não, se dá por meio da linguagem na sua vida social ou escolar, juntamente com suas características humanas.

É a imersão na sociedade e por meio das relações estabelecidas que um indivíduo socialmente se desenvolve e se apropria da linguagem e dos elementos sociais múltiplos que servirão como fios para tecer sua identidade, porém para pessoas com surdez o meio de comunicação oral é impossibilitado. Há que se colocar em relevo que os surdos

²⁴ Professora graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, mestranda em Ciências da Educação pela UNINTER (Universidade Internacional Tres Fonteras)

se apropriam de linguagem como a Libras (Língua Brasileira de Sinais), as expressões e gestos, imagens e a linguagem corporal. Na intenção de realizar uma transformação no Ensino Regular e na Educação Especial, o Ministério da Educação propôs a política da educação inclusiva, sendo implementadas diretrizes e novas ações a fim de promover a reorganização dos serviços de Atendimento Educacional Especializado que são oferecidos aos alunos que apresentam deficiências com vistas à complementação de sua formação e não mais a substituição do ensino regular.

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).

Nesse sentido, a situação problema que apresenta esta pesquisa surgiu da seguinte indagação: Qual o papel da gestão escolar na superação das dificuldades dos alunos surdos 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 legislação deve ser conhecida pelos pais, professores, diretores, coordenadores para que possam junto aos alunos e famílias exigir o cumprimento legal no cotidiano escolar, tal como, o aluno surdo tem direito a ter um intérprete na sala de aula, que o acompanhe durante todo o processo educacional. Pois, sabendo que a lei garante o direito ao aluno surdo, caso isso não seja cumprido, a família pode acionar o poder público para que isso se cumpra.

2. Objetivo

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da gestão escolar na superação das dificuldades dos alunos surdos em uma escola pública, situada no município de Jauru – MT.

3. Material e Métodos

A metodologia utilizada na construção desse artigo é de natureza qualitativa tendo em vista que um fenômeno pode ser melhor compreendido no

contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995).

Para Gil (2002) quanto aos objetivos à pesquisa classifica-se em exploratória, com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e de estudo de caso. Para Gil (2008) a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema e pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, já a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos; o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram à entrevista realizada com a direção (DIR) e coordenação (COORD) da escola pesquisada. Com os dados coletados realizamos sua análise e discussão.

4. Resultado e Discussão

A organização dos dados possibilitou analisar o papel da gestão escolar na inclusão dos alunos surdos tem em uma escola pública de ensino fundamental no município de Jauru – MT e as dificuldades enfrentadas por tais estudantes. A gestão da instituição foi indagada sobre a importância da Política de Inclusão e como tem sido para a escola realizar essa proposta. Segue o relato,

DIR: Um grande avanço para os portadores de deficiência. Há alguns anos essa Política de Inclusão não existia. Os portadores de deficiência eram excluídos do meio social. Agora, com leis voltadas para a inclusão passaram a ter direitos e a serem respeitados pela sociedade. Porém, considero que ainda falta muito a se alcançar. Para a escola tem sido um desafio. Penso que seja necessário conhecimento e vontade de fazer dos professores e profissionais envolvidos. Muitos têm buscado compreender, estudar, descobrir como trabalhar com esse público de alunos, mas ainda temos muitos profissionais

despreparados e que também não demonstram interesse. Porém, enquanto instituição, a educação inclusiva está inserida no PPP da escola. Temos salas de recursos multifuncionais e acompanhamento da coordenação pedagógica. Buscamos também o engajamento das famílias para que haja uma aprendizagem muito mais efetiva.

COORD: A Política de Inclusão foi uma medida extremamente importante adotada, que possibilitou o acesso à educação escolar a estas crianças, que antes encontravam-se excluídas e muitas vezes marginalizadas pela nossa sociedade. Na Escola Deputado João Evaristo Curvo, a realização da proposta de inclusão tem acontecido e tem trazido excelentes resultados, possibilitando enormes avanços na vida das crianças deficientes que por aqui passaram e que necessitaram de atendimento educacional especializado.

A gestão afirma que a Política de Inclusão foi um avanço em termos de legislação, mas reconhece que há falta de profissionais que possam atuar nessa área (direção). Segundo Mantoan (2003), a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. As instituições escolares devem ser lugares, no qual se atenda a todas as diversidades já que os seres humanos são diferentes entre si e cada um possui sua individualidade e singularidade, ao longo da trajetória escolar essas diferenças serão evidenciadas, uma vez que uma sobressairá sobre a outra em determinada área, e assim sucessivamente. Assim, todas as diferenças devem ser respeitadas, e devem ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem, bem como no contexto de convívio social.

A gestão foi questionada se já aconteceu da instituição necessitar de algum profissional, e não o ter disponível criando situações de dificuldade para os envolvidos no processo e ainda como a escola lida com essa situação. A resposta foi a seguinte:

DIR: Ainda bem que todas às vezes que precisamos de um profissional com habilidade ou curso de Libras conseguimos. Mas, na verdade, percebe-se que ainda faltam profissionais qualificados para trabalhar na educação com alunos deficientes. Quando há dificuldade para contratação a escola junto com a família busca a intervenção do Ministério Público para que o profissional seja contratado.

COORD: A única dificuldade encontrada não foi ocasionada pela falta do profissional que dominasse a interpretação da língua brasileira de sinais (Libras); mas sim, pela dificuldade burocrática imposta pela SEDUC – MT na contratação do mesmo. A escola se junta à família e busca a intervenção do Ministério Público para que se consiga contratar o profissional qualificado para atender ao aluno na sua deficiência,

Embora seja dever do Estado proporcionar a formação de pessoal especializado para que haja a oferta necessária desses profissionais a todas as escolas que necessitem desse atendimento, isso não tem acontecido em todas as instituições. Portanto o Estado é um dos maiores responsáveis por muitas das dificuldades enfrentadas pelas unidades educacionais em realizar a política inclusiva. Para que a inclusão ocorra verdadeiramente muitos aspectos devem ser considerados e a presença do intérprete é fundamental, pois sem isso, falar em inclusão é maquiagem a realidade repleta de carências que podem sim obstaculizar o processo inclusivo desses alunos.

A equipe foi indagada sobre as dificuldades vivenciadas no processo de inclusão das crianças surdas na escola, segue o relato,

DIR: A maior dificuldade é quando não há intérprete de libras capacitado e com ATESTO inscrito no processo de atribuição de aula. Este certificado é exigência da SEDUC, e realmente ele é muito necessário, pois não adiantaria ter um profissional sem qualificação trabalhando com os estudantes. Sem esse profissional é extremamente difícil realizar um trabalho de qualidade, já que a maioria dos professores não possui conhecimento da Língua de Sinais (Libras).

COORD: Não sei de dificuldades, pois a criança quando diagnosticada como surda é encaminhada para a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ela, não sofre nenhuma discriminação devido ao seu estado de deficiência, ou seja, a surdez; tanto é que a mesma tem o acompanhamento durante as aulas de um profissional intérprete de Libras.

Quando se pensa em inclusão automaticamente, precisa se pensar na formação do professor, uma vez que este deve estar preparado para trabalhar com este aluno com deficiência. Para que inclusão desses alunos tenha sucesso os professores devem ser estimulados a se capacitarem, e terem acesso às instituições formadoras, que ofertam cursos para estes profissionais para atenderem alunos surdos, além de também proporcionar estudo e pesquisa para a elaboração de material apropriado e didática adequada para esse fim.

A preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for à mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado (PIAGET, 1984, p. 62).

De acordo com autor o problema está relacionado também a não formação dos profissionais uma vez que estes não estão capacitados para trabalhar com o aluno deficiente, muito menos inseri-lo em um contexto de sala de aula, onde os mesmos tem o direito a educação de qualidade sem sofrer qualquer tipo de discriminação.

5. Conclusão

O processo de inclusão não é uma atividade fácil, por mais que tenhamos avançado nas legislações, a realidade vivenciada por muitas escolas demonstra que ainda há um longo a caminho a se percorrer para que a inclusão seja efetivada. Faltam professores qualificados, escolas com interesse no recebimento destes alunos, um melhor relacionamento entre esse aluno e os demais e outros problemas.

O objetivo dessa pesquisa em analisar o papel da gestão escolar na superação das dificuldades dos alunos surdos em uma escola pública, situada no município de Jauru – MT verificou que os gestores possuem conhecimento e lutam pela aceitação e educação de qualidade para estes alunos, mas em alguns momentos esbarram nos processos burocráticos estabelecidos pelas leis do nosso país. Além disso, é possível afirmar que também há desinteresse por parte de alguns professores que trabalham diretamente com estes alunos. Conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial no processo de aprendizagem desse aluno, pois sem comunicação não há formação de conhecimento.

No processo de inclusão é fundamental estarmos abertos às novas experiências e acima de tudo perceber, compreender e respeitar as diferenças

para construção de novos caminhos e alternativas, tornando assim o contexto escolar um espaço linguístico estimulador e dinâmico para que possamos superar os desafios enfrentados em nosso dia a dia, buscando assim uma educação e inclusão de qualidade.

6. Referências Bibliográficas

GODOY.A.S. **Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais** . Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES, mai/ago. **2006** vol. 26, nº 69, p. 163-184.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Edição. Paulo, SP: Editora Atlas, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In Nova Escola, maio, 2003

PIAGET, J. Para Onde Vai a Educação? José Olympio Editora: Rio de Janeiro. 1984.

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)

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

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA PRÁTICA PARA A CIDADANIA

Evaldo Rocha ²⁵

Luciene da Penha Altoé ²⁶

Marcos Túlio Pariz ²⁷

Valdemar Paiva Sampaio ²⁸

RESUMO

Os problemas educacionais e o real sentido da educação sistemática são motivos de ampla discussão nas escolas municipais e estaduais do município de Jaguaré, ES. É preciso mobilizar a comunidade escolar para vencer os obstáculos que inviabilizam a construção de uma escola pública de qualidade e participativa, que eduque para a construção da identidade, exercício da plena cidadania e que seja instrumento vivo de conscientização, contrapondo às regras neoliberais que geram grandes desigualdades e exclusões sociais. Este artigo objetiva destacar a importância do Projeto Político- Pedagógico na construção de novas práticas educativas e pedagógicas que promovam a inserção social dos educandos no vasto campo do conhecimento, ajudando-os a se tornarem pesquisadores, ativos, críticos, responsáveis e a compreenderem a importância da prática da cidadania para a liberdade consciente. A pesquisa bibliográfica serviu de apoio para a reestruturação desse, por meio de estudos frequentes e ações coletivas da equipe, que gerou maior autonomia na gestão democrática escolar, além de práticas pedagógicas inovadoras. Pô-lo em prática exigiu reflexões, sistematização, organização e ressignificação dentro da instituição, a fim de torná-lo significativo. A participação coletiva é a essência para a eficácia desse instrumento que garantiu práticas inclusivas, valorização dos saberes assistemáticos, criticidade que se constrói com o Projeto Político- Pedagógico em ação.

²⁵Licenciado em Pedagogia - Administração Escolar na Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração – FACIASC; Especialista em Supervisão Escolar na Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO; Especialista em História Social e Política do Brasil pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Pedagogo no CEIM “D. Bosco”; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable, Assunção, Paraguai.

²⁶Rua Angelo Morelo, 158, centro, Jaguaré, ES, Brasil – e-mail: lpaltoe@hotmail.com

²⁷Rua Arlindo Moreto, 859, cenro, Jaguaré, ES, Brasil – e-mail: marcusxp3@hotmail.com (**In Memória**)

²⁸Rua Antônia Debonna, S/N, Distrito de Fátima, Jaguaré, ES, Brasil – e-mail: valdemarpescgest@hotmail.com

Palavras-chave: cidadania, educação democrática, participação coletiva, conhecimento, transformação social.

ABSTRACT

The educational problems and the real meaning of systematic education are reasons of wide discussion in the municipal and state schools of the municipality of Jaguaré, ES. It is necessary to mobilize the school community to overcome the obstacles that impede the construction of a quality and participative public school that educates for the construction of identity, the exercise of full citizenship and that is a living instrument of awareness, in opposition to the neoliberal rules that generate great inequalities and social exclusion. This article aims to highlight the importance of the Political-Pedagogical Project in the construction of new educational and pedagogical practices that promote the social insertion of students in the vast field of knowledge, helping them to become researchers, active, critical, responsible and understand the importance from the practice of citizenship to conscious freedom. The bibliographical research served as a support for the restructuring of this, through frequent studies and collective actions of the team, which generated greater autonomy in democratic school management, as well as innovative pedagogical practices. Putting it into practice required reflections, systematization, organization and resignification within the institution in order to make it meaningful. Collective participation is the essence for the effectiveness of this instrument that guaranteed inclusive practices, valorization of unsystematic knowledge, and criticality that is built with the Political-Pedagogical Project in action.

Keywords: citizenship, democratic education, collective participation, knowledge, social transformation.

1 Introdução

A sociedade contemporânea tem passado por consideráveis transformações nas dimensões política, social, econômica e cultural. Essas têm suas origens nos pressupostos neoliberais e na globalização da economia, que norteia as políticas governamentais, gerando segundo Gadotti (1997) uma crise paradigmática, que atinge certamente a escola, fazendo com que ela pense sobre seu papel enquanto instituição que deve primar pela emancipação do cidadão.

A crise da educação vem do conjunto das instâncias; desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema

político, a família e o sistema de valores e crenças. Tal crise já não provém da forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas, o que é ainda mais grave, do fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve efetivamente orientar suas ações. (TEDESCO, 1995)

Esses questionamentos geram uma inércia e imobilismo nos professores, levando-os a desacreditarem da real função da escola e seu poder de transformação social. As mudanças refletem o processo neoliberal em que se encontra a família, a escola, essas refletem a busca incessante do poder, do capital, inserção social pelo “ter”; enquanto por um outro lado há a busca pela sobrevivência pela grande maioria dos excluídos dos bens sociais produzidos no país. Gandin, (2003) afirma que quando a sociedade entra em crise quanto sua hierarquia de valores, é natural que a escola se perca no seu trabalho concreto.

Dentre essas e outras razões surgem discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico nos sistemas educacionais, ganhando novas dimensões com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Essa estabelece as diretrizes que definem os princípios, as finalidades, as intenções, os objetivos da educação brasileira, as modalidades de ensino, os processos de decisão às formas de gestão, e as competências e responsabilidades em relação ao desenvolvimento do ensino no país, embora não tenha garantido a eficácia das práticas educativas, que segundo Gadotti (1997) deve-se a própria estrutura educacional vertical, autoritarismo, liderança tradicional, pouca experiência democrática, julgar o povo incapaz de participar e planejar ações coletivas.

Nesse cenário marcado pela diversidade é necessária a implantação do Projeto Político- Pedagógico, construído pelos membros da comunidade escolar, com objetivos claros e concisos. Urge gerar autonomia e promover a gestão democrática na escola.

Esse aspecto está intrinsecamente ligado à ideia de formação da cidadania e pode garantir melhor ensino e aprendizagem. A participação coletiva que fortalece a autoestima do grupo amplia os conhecimentos desse, e conseqüentemente, aproxima as necessidades dos alunos dos conteúdos ministrados pela escola. O saber sistemático é reconhecido como fundamental, todavia não é a única forma de conhecimento necessário à vida.

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um

compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

(...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 1995)

O aluno aprende quando se torna sujeito de sua aprendizagem e para isso precisa participar das decisões que dizem respeito a sua vida escolar.

A construção dos conhecimentos pressupõe aqui um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas. Um sujeito que constrói sua inteligência e sua personalidade por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. (Araújo, 2002)

Cidadania exercida gera autonomia, e segundo Paulo Freire (1997) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Assim, a escola define sua postura, formar cidadãos conscientes, capazes de compreender, criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades, exclusões sociais, e reafirmando a importância do respeito à pessoa humana.

A necessidade de conquistar a autonomia, para estabelecer uma identidade própria de cada unidade escolar, que reflete na superação dos problemas enfrentados diariamente, resulta em uma pedagogia libertária que reside na construção e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico.

Vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia, ou seja, uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade, e esses são os valores básicos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dessa maneira os princípios presentes na referida declaração

podem ser guia de referência para a elaboração de projetos educativos que objetivem a educação para a cidadania e para a construção de personalidades morais autônomas. (Araújo, 2002)

As leituras diárias e significativas sobre a importância desse projeto norteiam caminhos a serem seguidos. É preciso entender sua contribuição e necessidade de implementação, isso permite reorganizar ações coletivas, e conseqüentemente, melhoria na educação pública.

O principal objetivo desse trabalho é destacar a importância do Projeto Político-Pedagógico nas instituições escolares dos respectivos gestores, envolvendo suas comunidades, realidades sociais, problemas peculiares a cada unidade, bem como ressaltar as questões implícitas e explícitas que contribuem para sua implantação ou não na sociedade contemporânea.

As citações diretas ou indiretas de autores consagrados sobre o assunto em pauta subsidiam o reconhecimento de pôr em prática ações concretas, possíveis; e fomentadora de que é preciso entender a sociedade de hoje, adequar-se a ela, sem contudo desmerecê-la, e acreditar que o papel social da escola é atuar frente às profundas desigualdades socioeconômicas que tanto excluem a população, por suas concepções e caráter conservador, pautados no neoliberalismo camuflado.

A metodologia utilizada será bibliográfica. Essa permitirá leituras constantes com reflexões dialógicas, aprendizagens mútuas dos parceiros envolvidos democraticamente, busca de ações sólidas e favoráveis à formação do cidadão.

2 Metodologia

No presente trabalho, as pesquisas bibliográficas contribuíram na formação do conhecimento dos pesquisadores envolvidos diretamente, para dar suporte, melhorar a autoestima, mostrar na prática que o Projeto Político-Pedagógico é necessidade urgente nas unidades escolares e tem como objetivo facilitar e amenizar os problemas enfrentados no dia-a-dia.

Essas leituras influenciaram, em seguida, toda a comunidade escolar, porque foi preciso estudar fragmentos das obras, que é o conhecimento teórico, para posteriormente entendê-lo na prática, ambos caminham juntos.

Estes autores: Araújo (2002), Gandin (1999), Vasconcellos (2006), Gadotti (1997), Tedesco (2002), Veiga (1995), Pinheiro (1988), Paulo Freire (1997), Gil (1991), Bussmam (2005); entre outros, deram suporte teórico-prático.

Leitura e análises foram fundamentais para que a comunidade escolar se mobilizasse, buscando solucionar os entraves que impedem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas escolas municipais EMEF “Santa Catarina”, ECORM “São João Bosco”, EMEF “Nossa Senhora de Fátima” e a estadual EEEFM “Irmã Tereza Altoé”.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS E AS ANÁLISES

A escola é o lugar onde o conhecimento sistemático é veiculado como saber imprescindível à formação intelectual do ser humano. Diante dessa concepção surgem questionamentos, tais como: Como a escola trabalha os conhecimentos assistemáticos? O conhecimento é adquirido pela maioria dos estudantes? Quais são os objetivos reais da escola da atualidade? A quem ela serve? Por que é tão importante elaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola? Por que a escola precisa mobilizar toda a comunidade escolar para elaborá-lo? As interrogações nas instituições educacionais são inúmeras. É preciso entender que o mundo evoluiu e com isso as transformações chegaram também às escolas que não estão estruturadas para atender as necessidades dos alunos de hoje. A escola é o reflexo de como está a sociedade, os problemas advindos da economia, da política, dos valores, entre outros, influenciam no social e “explodem” nas unidades escolares. Elas trabalham com uma diversidade de pessoas que se encontram também desnorteadas.

Há os que vêm para a escola para buscar o conhecimento, a família acompanha esse desenvolvimento, é participativa; há os que nem sabem o porquê de estarem ali. As leis impõem, mas diante das variantes socioeconômicas, esse “estar” na escola não garante comprometimento, acompanhamento, inclusão social, construção do conhecimento. A sociedade está em crise. A escola também está em crise por três grandes motivos, são eles:

Quando a sociedade entra em crise quanto à sua hierarquia de valores, é natural que a escola se perca no seu trabalho concreto...

O segundo motivo de crise diz respeito ao que é maior resultado que a administração escolar brasileira alcançou: o fato de todos irem para a escola. Esta grande conquista gera duas consequências que são fonte de crise....

A primeira delas é que todos vão à escola e os recursos para a educação permaneceram praticamente os mesmos...

A segunda é que todos vão à escola e ela continua a se organizar como se sua clientela fosse apenas aquela dos 20% da população que, a rigor, não precisa de escola...

A terceira causa da crise escolar corresponde – como as outras duas – a circunstâncias positivas, isto é, ao advento da realização de fato e situações desejáveis para nossas sociedades. No caso trata – se do desejo de participar e da consciência de que as ações isoladas, de uma pessoa só ou de alguns iluminados, não trazem resultados satisfatórios. (GANDIN, 2003)

É urgente repensar a prática educativa para que a escola não trabalhe somente para uma parte da sociedade elitista. A formação para o mercado de trabalho é importante, mas é preciso valorizar os conhecimentos assistemáticos, repensar o currículo nesse aglomerado de informações e focar o que é imprescindível, e necessário aos estudos diários.

[...] O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura. (Veiga, 2005)

Nesse confronto de ideias e ideais surge o planejamento que cumpre indispensável papel: o de selecionar o que precisa ser ensinado, por que, e para que se ensina. As famílias devem acompanhar essa trajetória, participar da vida escolar, cumprir seu papel de formadora também. É importante discernir o que é bom ou ruim nos tempos atuais, para que os caminhos a seguir fiquem claros, objetivos, reais. À escola cabe quais conteúdos são úteis aos educandos, e tentar aproximá-los da vida diária. Às vezes falta uma pitada de estratégia para estreitar a ponte entre o saber sistemático e sua significativa utilidade.

Para que a educação e os conteúdos abordados na escola se tornem de fato significativos para alunos e alunas, contribuindo para a construção de personalidades morais, acredito que professores devam promover suas aulas a partir de dinâmicas que incorporem três tipos diferentes de atividades: reflexivas; conceituais concretas; práticas; experiências...(ARAÚJO, 2002)

É o professor a mola que faz a aprendizagem ser significativa, prática, ou não. Planejar ações é ato que gera segurança e direciona objetivos a serem discutidos e trabalhados, e em seguida alcançados pelas instituições.

Há muito que organizar para atender a demanda escolar.

O que é possível agora é que cada grupo – cada escola, cada grupo de escolas, cada município... – vá organizando seu projeto político-pedagógico e, a partir desse projeto, desenvolva seu plano global de médio prazo e seus planos de melhor abrangência, os de curto prazo e os setoriais. Só continua prática e a reflexão sobre ela permitirão, com o tempo, que o novo projeto social global se firme. (GANDIN, 1999)

Por isso é preciso unir forças de toda comunidade escolar, lutar, conquistar direitos e espaços, ser família, ser profissional comprometido com o social, trabalhar em prol do sujeito ativo, responsável por seu aprendizado, feliz em suas escolhas conscientes. É conveniente entender que a verdade caminha em parceria com a ética, embora essa não impeça que a democracia seja exercida com justiça, porque a sociedade confunde democracia com ética e busca de direito.

“O desafio que os processos de construção de uma nova cultura cidadã enfrentam consiste, pois, em oferecer alternativas não - excludentes, alternativas tolerantes, pacíficas à demanda de formação ética.” (Tedesco, 1995)

4 O Projeto Político-Pedagógico – Autonomia, enfrentamento dos problemas, cidadania

A construção de um Projeto Político-Pedagógico exige da escola empenho rigoroso e metodologia de trabalho. Sua elaboração não pode ser idealizada, ele tem de ser real para que ajude a enfrentar os problemas que surgem nas unidades escolares, e para isso precisa ser entendido e elaborado

pela maior quantidade de pessoas envolvidas no processo educativo. Participação coletiva é a maneira democrática e eficaz de construção de ideais coletivos. É de responsabilidade de toda a comunidade escolar, do município e do estado a qualidade da educação que é oferecida pelas instituições tanto municipais quanto estaduais. De acordo com Veiga (1995) “o Projeto Político-Pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”, e ainda ressalta:

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (Veiga, 2005)

A tarefa é complexa e árdua, porque a construção do Projeto Político-Pedagógico de forma participativa numa sociedade em que o tempo das pessoas está escasso, devido às tantas incumbências que implicitamente o próprio modo de viver impõe, gera desmotivação e acomodação, entretanto, é preciso pensar que se busca uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças, mesmo que haja uma nova ordem neoliberal que conduza as instituições a descrença e a imobilidade do pensar. O povo tem respaldo, à medida que entende sua importância nas tomadas de decisões que dizem respeito as suas próprias vidas.

[...] Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização de poder. [...](Veiga, 2005)

Pensando nessa ótica é que se faz necessário reestruturar o Projeto Político-Pedagógico. Participar de sua elaboração é exercer a cidadania; é democracia vivida, é questionar o que está posto, é mobilizar-se no sentido de que uma nova escola precisa emergir para atender as expectativas da comunidade escolar, bem como abrir as alemas que dificultam ações coletivas de autonomia e igualdade entre as pessoas.

Que não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos. (BUSSMAM, 2005)

O presente estudo foi de suma importância para os pesquisadores gestores das respectivas unidades já referidas anteriormente. Com esse embasamento teórico-reflexivo pôde-se entender, mobilizar, agrupar; propor estudos relacionados à importância e necessidade do Projeto Político-Pedagógico nas escolas. Foi preciso primeiro que o gestor entendesse que ele promove a integração entre os envolvidos na educação, para assim mobilizá-los e mobilizar-se a re-significar os conteúdos, os valores, a ética, a cidadania, a democracia, entre outras coisas.

Em primeiro lugar o projeto político-pedagógico delinea de forma coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola. Ao delinear essa competência, o projeto político-pedagógico consolida a escola como lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema. Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos. E ainda, ao se construir como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos. (BUSSMAM, 2005)

Só a reflexão diária dos envolvidos no processo garantiu a tomada de decisão compromissada com o sociopolítico e os reais interesses coletivos do povo. Todo cidadão é um ser político e precisa se fazer representar. Não se pode deixar calar a voz. O Projeto Político-Pedagógico não é uma burocracia a mais nas escolas, ele é na sua totalidade a sustentação para cada instituição, que o moldará de acordo com suas necessidades, uma pedagogia voltada à liberdade com responsabilidade.

5 Conclusões

A crise pela qual o mundo vem passando atinge diretamente a escola e faz com que essa se mobilize no intuito de entender sobre sua função como instituição numa sociedade pós-moderna, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pela informatização, pelo pluralismo político e emergência do poder local. Cresce o desejo de autonomia; de respeito às individualidades; da multiculturalidade, e exercícios da verdadeira cidadania. Ser sujeito ativo predispõe consciência crítica e não mero aliado da exploração do homem pelo homem, capitalismo selvagem.

O Projeto Político-Pedagógico é uma direção política, um rumo, um caminho para a inclusão em cada unidade escolar. As classes marginalizadas precisam ser reconhecidas como povo que pensa, age e tem direito a ser respeitado. Essa massa necessita de um trabalho consciente por parte das escolas com o objetivo de resgatar seus direitos. É preciso que se autoeduquem pelo direito de participação coletiva, resgate da autoestima, poder de decisão, inclusão social. O feito desse trabalho será certamente visível em todos os aspectos da sociedade; nos políticos que governam o país, nos comerciantes que oferecem serviços à população num geral, no trabalhador rural que cultiva o alimento que chega às mesas brasileiras, no médico que salva vidas, entre outros. Convém ressaltar que democracia se constrói com pessoas conhecedoras de suas potencialidades, construtoras de seu próprio conhecimento, reflexivas sobre seus atos, isso é prática cidadã.

As ações coletivas geram credibilidade no ato educativo e fazem da instituição espaço democrático. As atividades são acompanhadas, avaliadas e refletidas diariamente. Explicitar e compreender as reais necessidades dos problemas que assolam práticas educativas viáveis é o objetivo do projeto, além de lançar-se a desafios, ser inovador, propor mudanças, favorecer o desenvolvimento das capacidades dos educandos de apropriar-ser de conhecimentos tecnológicos, científicos e sociais que foram se agregando a vida das pessoas, embora existam aqueles que ainda não tem consciência do que é produzido socialmente, às vezes, até por eles mesmos. Incluir na prática e desmistificar a ideia de analfabetismo como fator irreversível, comum, sem solução.

Ousar é preciso, porque se vive em meio à transformação diária e o Projeto Político Pedagógico é o instrumento teórico-metodológico que permitirá a equipe da escola refletir sobre a imagem da realidade global e local e planejar ações educativas voltadas à realidade e necessidade da comunidade escolar, primando pelo exercício pleno da cidadania.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. e JOSÉ e ROMÃO (Orgs). **Autonomia da Escola: Princípios e propostas** – 3 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da Escola Cidadã, V. 1).

GANDIN, D. e GANDIN, L. A. G.; **Temas para um projeto político pedagógico** - 6ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SALMASO, J. L. e Fermi **Projeto Político Pedagógico: Uma perspectiva de identidade no exercício da autonomia**.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. SP: Editora Ática, 1995.

ULISSES, F. A. **A Construção de Escolas Democráticas: história sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 13ª ed. São Paulo: Editora Libertad. 2006.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

NEUROAPRENDIZAGEM: NOVOS OLHARES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Marina Barreto da Cunha²⁹

Resumo: Apresentaremos através deste estudo um novo caminho à professores e demais profissionais da educação, que buscam uma melhoria à sua metodologia em sala de aula, aliando práticas pedagógicas ao conhecimento e funcionamento do cérebro. Acreditamos que para saber a melhor forma de ensinar, precisamos entender a melhor forma de aprender. Nos últimos anos os avanços da neurociência trouxeram para a educação grandes contribuições. Um novo olhar pedagógico, totalmente voltado para o cérebro do indivíduo, nos apresentando assim a neuroaprendizagem. O cérebro é responsável pela forma como processamos as informações, armazenamos o conhecimento e selecionamos nosso comportamento. Portanto se torna crucial a busca por compreender seu funcionamento e as melhores estratégias de favorecer seu desenvolvimento pleno. A neurociência nos apresenta caminhos, que nos levam a desvendar enigmas que envolvem o processo de ensino/aprendizagem, identificando o indivíduo como ser único, pensante, atuante e que assim aprende de maneira única e pessoal. Para que aconteça a aprendizagem, e um indivíduo seja capaz de executar suas atividades cotidianas, o cérebro precisa desenvolver algumas funções. Um novo olhar às práticas pedagógicas torna-se necessário, é preciso entender que fatores externos vão influenciar as sinapses dos alunos, fazendo, assim, com que a aprendizagem seja satisfatória. Entender esses processos e aprender a utilizá-los em sala de aula é que vai proporcionar ao professor um melhor e eficaz aproveitamento das suas aulas. O conhecimento da Neurociência, ainda que básico, para os profissionais da educação é de extrema importância e vai definir os novos caminhos que a educação precisa traçar.

PALAVRAS CHAVE: Aprender, Cérebro, Funções executivas, Professor, Escola.

ABSTRACT

²⁹ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia. Pós-Graduada em Psicopedagogia, pela Farol – Faculdade de Rolim de Moura.

We will present through this study a new way for teachers and other professionals of education, who seek an improvement to their methodology in the classroom, combining pedagogical practices with the knowledge and functioning of the brain. We believe that in order to know the best way to teach, we need to understand the best way to learn. In recent years advances in neuroscience have brought great contributions to education. A new pedagogical look, totally focused on the brain of the individual, thus presenting us with neurolearning. The brain is responsible for how we process information, store knowledge, and select our behavior. Therefore, the search for understanding its operation and the best strategies to promote its full development becomes crucial. Neuroscience presents us with ways that lead us to unravel puzzles that involve the teaching / learning process, identifying the individual as being unique, thinking, acting and thus learning in a unique and personal way. For learning to happen, and for an individual to be able to perform his daily activities, the brain needs to develop some functions. A new look at pedagogical practices becomes necessary, it is necessary to understand that external factors will influence students' synapses, thus making learning satisfactory. Understanding these processes and learning to use them in the classroom is what will provide the teacher with a better and effective use of their classes. The knowledge of Neuroscience, even if basic, for education professionals is extremely important and will

KEYWORDS: Learning, Brain, Executive functions, Teacher, School.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade, elucidar possíveis respostas às questões que pairam ao meio educacional, buscando uma melhor compreensão de um ensino/aprendizagem de qualidade. Sabemos da profunda angústia por parte dos profissionais da educação, em busca de soluções para resolver os inúmeros conflitos que envolvem o meio educacional. A verdade é que o perfil dos nossos alunos na atual realidade, evoluiu muito, e a escola necessita com urgência acompanhar essa evolução.

Apesar de não haver um método específico para estabelecer esta mudança, sabemos que algo novo precisa ser feito. O grande desafio de hoje, em sala de aula, não é somente ensinar. É fazer com que o aluno sinta o prazer em aprender. Buscaremos por meio deste estudo teórico, auxiliar professores e demais profissionais da área da educação, à compreensão das diferentes formas de aprendizagem. Levando-os a refletirem sobre suas metodologias.

Procuraremos, através de estudos comprovados, informa-los que para alcançarem o tão sonhado objetivo, a aprendizagem com eficácia dos alunos, fatores externos influenciam de forma positiva ou negativamente o cérebro ao momento em que estes precisarão processar novas informações. O professor que se favorecer desse conhecimento, passará então a ter as noções básicas e necessárias para o acompanhamento do que afeta de forma positiva ou de forma negativa o cérebro dos seus alunos, e assim poderá se utilizar de tais conhecimentos a seu favor.

Abordaremos a grande contribuição que a neurociências trouxe para a educação nos últimos anos, nos levando a compreender como o cérebro trabalha, nos apresentando a neuroaprendizagem. Pautada em inúmeras pesquisas nos mostra que, para que, um ser humano aprenda, algumas funções são essenciais: funções executivas como a linguagem, memória de trabalho, flexibilidade mental, controle inibitório, atenção, comportamento, capacidade empática, planejar e coordenar, entre outras. É preciso que os educadores tomem conhecimento de tais descobertas e se apropriem disso, para que assim, possam organizar melhor suas estratégias de ensino, de forma a favorecer a potencialidade total do cérebro do educando. Acreditamos que o resultado deste breve estudo, acrescentará grandes contribuições aos profissionais da educação, que buscam uma nova metodologia para sua prática em sala de aula.

2. HABILIDADES COGNITIVAS E DESEMPENHO EM SALA DE AULA

As habilidades cognitivas são aquelas necessárias para que possamos adquirir conhecimento, como, por exemplo, inteligência, memória, atenção, funções executivas, linguagem entre outras. A inteligência é a capacidade que reflete o nível geral de funcionamento cognitivo dos indivíduos. Atualmente diversos modelos teóricos entendem a inteligência como uma capacidade composta por diferentes habilidades ou como capacidades distintas e não uma habilidade única.

No contexto educacional, um dos conceitos mais influentes e estudados sobre inteligência é o de Howard Gardner, a respeito das inteligências múltiplas (Gardner, 1983). De acordo com a teoria das inteligências múltiplas, os indivíduos podem apresentar determinadas habilidades e não outras, pois elas seriam independentes entre si, ou seja, são capacidades distintas e não estão relacionadas. Entre as múltiplas inteligências descritas por Gardner estão: a inteligência lógico-matemática, a linguística, a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal, a naturalista e a existencial. Essas

inteligências são potencialidades a serem desenvolvidas a partir da educação, ou seja, a partir de experiências de aprendizagem, e são influenciadas por fatores como interesses, motivações e estilos de aprendizagem.

Compreender a relação entre habilidades cognitivas e o processo de aprendizagem dos alunos, pode ajudar muito os professores no momento em que forem planejar e escolher seus instrumentais metodológicos. Conhecendo o perfil cognitivo do aluno, as estratégias de intervenção se tornarão mais eficazes. É importante saber que os alunos aprendem de forma diferente e em momentos diferentes, constroem seu aprendizado.

Memória; Para a Neuropsicologia Cognitiva, que estuda os processos cognitivos, a memória é a consolidação de uma informação nova que foi aprendida e armazenada (Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2006). Ou seja, é a nossa capacidade de armazenar e recuperar informações. Memória engloba memória de longo prazo, que é a capacidade de recordar a informação que foi armazenada no passado. Este tipo de memória é importante para muitas tarefas, incluindo a aprendizagem e outras tantas tarefas realizadas ao longo do dia.

A memória de curto prazo, inclui informações que recordamos quando necessário em uma base mais imediata. Em sala de aula esse tipo de memória é exercitada em atividades que necessitam de uma sequência de ações, leituras de textos, tarefas que exijam planejamento, resolução de problemas e diversas tarefas seguindo instruções. A nossa memória de curto prazo pode ser influenciada por muitos fatores, entre eles a linguagem oral, a ansiedade, o estresse, o cansaço e a atenção. A linguagem oral e a atenção influenciam de maneira positiva, ou seja, quando essas habilidades estão preservadas, não há prejuízos na memória de curto prazo, enquanto que as demais influenciam de maneira negativa. Quanto maior o nível de ansiedade, de estresse e de cansaço, pior é a nossa capacidade de memorizar informações. Ambas os tipos de memória são uma parte essencial de nossas habilidades cognitivas.

Habilidades de atenção; é a capacidade de uma pessoa compreender, responder à informação recebida e excluir as distrações. Essas habilidades de atenção podem ser subdivididas em:

- **Atenção sustentada:** A capacidade de se manter focado e atento à tarefa que está sendo executada.
- **Atenção seletiva:** A capacidade de manter o foco, apesar de entradas sensoriais (também conhecidas como distrações).

- **A atenção dividida:** A capacidade de lembrar informações e manter o foco em alguma coisa enquanto realiza uma outra tarefa.

Lógica e raciocínio; Está é a nossa capacidade de raciocinar de uma situação, formular conceitos e resolver problemas.

Processamento auditivo; Inclui a nossa capacidade de analisar, combinar e diferenciar sons. É uma habilidade crucial para aprender a ler e soletrar.

Processamento visual; Engloba a nossa capacidade de perceber, analisar e processar o mundo que nos rodeia em imagens visuais. Isto também inclui a capacidade de imaginar alguma coisa em nossas mentes. Habilidade importante para aprender a seguir as instruções, executar problemas de matemática e seguir direções.

Velocidade de processamento; A velocidade em que o nosso cérebro processa a informação é fundamental para a realização de tarefas cognitivas de forma rápida e eficiente.

Eficientes habilidades cognitivas são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, potencializando a nossa capacidade de aprender. Por outro lado, deficiências nessas competências pode acarretar uma grande dificuldade no aprendizado do aluno.

Seguindo esses conceitos, para que uma aprendizagem aconteça, são necessárias inúmeras conexões neurais em nosso cérebro, funcionando como uma “engrenagem” em perfeita harmonia para acessar a nova informação que será agregada em múltiplas áreas. A múltipla memória e múltiplas vias neuronais são simultaneamente acionadas para dar significado às novas informações. O que determina quais áreas serão mais ou menos acionadas são as experiências do ambiente, especialmente as situações que refletem o contexto da vida real, de forma que a informação nova se fixe na compreensão anterior.

2.1 FUNÇÕES EXECUTIVAS: *Por que são importantes para a aprendizagem?*

Nosso cérebro é dividido em várias regiões, chamadas de lobos. Apesar de funcionar de uma forma sistêmica e integrada, essas regiões vão amadurecendo em períodos distintos e sucessivos. Assim, vamos

adquirindo e aprimorando habilidades específicas ao longo tempo de nossa vida. O chamado lobo frontal é a principal região do cérebro que diferencia os seres humanos de outros animais mamíferos e é a região responsável pelo desenvolvimento das Funções Executivas.

Função executiva é um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que, juntos permitem que o indivíduo possa se envolver em comportamentos complexos e direcionados a metas, ou seja, são habilidades cognitivas necessárias para controlar e regular nossos pensamentos, emoções e ações. Mesmo operando em conjunto, podemos diferenciá-las em três competências:

Controle inibitório; capacidade de controlar o comportamento quando ele é inadequado, assim como inibir a atenção a estímulos que não são relevantes no momento. É a habilidade a que recorremos para afastar devaneios sobre o que preferíamos estar fazendo e possamos nos concentrar em tarefas importantes. É a habilidade com a qual contamos para nos ajudar a controlar nossas emoções, mesmo quando estamos com raiva, agitados ou frustrados. Os alunos precisam dessa habilidade para esperar até que sejam solicitados pelo professor, a sua vez de responder (Esperar sua vez).

Memória de trabalho; capacidade de manter a informação em mente e também transformá-la ou integrá-la com outras informações. Ela fornece uma superfície mental sobre a qual podemos depositar informações importantes para que estejam prontas para uso no curso de nossas vidas cotidianas. Ela permite lembrarmos de um número de telefone tempo suficiente para discá-lo. Ela permite que em sala de aula, os alunos se lembrem e conectem informações de um parágrafo para o outro, façam um problema de matemática com várias etapas, acompanhem os movimentos e decidam um próximo passo em um determinado jogo, por exemplo.

Flexibilidade cognitiva; capacidade de mudar o foco e de considerar as diferentes alternativas, permite que possamos nos adaptar a diferentes contextos e demandas. Os alunos empregam essa habilidade para aprender exceções às regras de gramática, para fazer uma experiência científica de diferentes maneiras até que ela funcione ou para tentar estratégias diferentes quando estão resolvendo um conflito com outro colega.

Alunos que possuem baixo desenvolvimento das funções executivas, apresentam dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Tais como; focar e manter atenção durante as atividades, tomar decisões, organização e planejamento, controlar seus impulsos, reter informações.

Essas dificuldades podem ser identificadas, já no início do processo de alfabetização. Ao iniciar o processo da leitura, o aluno precisa decodificar as palavras, convertendo os símbolos gráficos, as letras, em seus sons correspondentes. Exigindo que use, para isso, a memória de trabalho, para guardar a letra e o som inicial da palavra enquanto trabalha para descobrir o restante da palavra.

O desenvolvimento das habilidades executivas começa no primeiro ano de vida do bebê e vai se acentuar por volta dos 6 a 8 anos de idade, avançando até o final da adolescência e o início da fase adulta do indivíduo. (Rotta, 2016)

Diversos autores, através de importantes pesquisas, têm nos apresentado resultados satisfatórios, evidenciando que o bom desempenho acadêmico, depende de uma boa relação das habilidades executivas. É muito importante que professores incluam em suas metodologias pedagógicas atividades que estimulem as funções executivas de seus alunos. Pois ao contrário do que se imagina o desenvolvimento dessas habilidades não acontecem de forma automática, é necessário que se dê oportunidades e que se ensine a potencializá-las. Negligenciar essas habilidades, implicará em uma série de dificuldades em diversas esferas da existência de um indivíduo futuramente.

Uma metodologia inovadora com enfoque às habilidades cognitivas dos alunos deve trazer um conjunto de estratégias com base empíricas, atividades lúdicas e motivadoras, sistematização de tarefas de organização e planejamento, estratégias de autorregulação e conhecimento emocional. É importante propiciar situações onde o aluno possa se expressar, através das artes; visual, musical e dramatização, são elas peças fundamentais e indispensáveis e não devem ser dissociadas do processo ensino-aprendizagem. A arte de ensinar é mais do que a arte de transmitir conhecimento, é despertar no aluno o desejo de aprender.

Torna-se quase impossível estimular o desejo de aprender em nossos alunos, na atual realidade, usando apenas giz e um quadro branco.

2.2 MENTES MOTIVADAS

A motivação é um importante fator para a aprendizagem. Não aprendemos se não estivermos motivados a aprender. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender, é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da

aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, mas também de alguma condição interior própria do organismo.

Há em nosso cérebro um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando somos afetados positivamente por alguma coisa, os centros de prazer produzem dopamina, neurotransmissor responsável pelo bem-estar. Tarefas muito difíceis desestimularão os alunos, fazendo com que os mesmos abandonem as atividades propostas. O melhor é que as primeiras atividades sejam bem simples para que possam estimular e motivar o aluno a continuar fazendo até o fim. Portanto, a partir da motivação é que poderíamos utilizar alguma atividade mais complexa para assim desafiar o cérebro já motivado do aluno.

Por isso, é que a escola tem de ser um ambiente que motive e não que se preocupe, apenas em transmitir os conteúdos. Cérebros motivados terão um melhor desempenho quando vão enfrentar desafios.

O cérebro precisa tanto de estabilidade quanto de desafio. Isto significa que o ambiente da aprendizagem precisa fornecer estabilidade e familiaridade, ou seja, variedade, novidade e grau de desafio crescente devem ser os princípios de um ambiente de aprendizagem motivador, dinâmico e criativo. O cérebro precisa do que é familiar e automaticamente o registra, ao mesmo tempo em que procura estímulos adicionais do ambiente e reage a eles. Tornar a atividade mais interessante e motivante aumenta a participação e o investimento do aluno nela e, por consequência, tende a melhorar o desempenho do mesmo.

Alguns aspectos que podem ser utilizados para tornar uma atividade mais estimulante em sala de aula por exemplo, incluem o tom de voz, os instrumentais utilizados, evitar corrigir os alunos a cada erro que cometem, estimular e aceitar suas tentativas. Outra estratégia é a utilização de materiais concretos, manipuláveis, pois permitem que os alunos experimentem e coloquem em prática conceitos repassados pelo professor, a utilização de vídeos também é uma ótima ferramenta para elucidar conceitos aprendidos em sala. A tecnologia deve ser usada como forte aliada às estratégias pedagógicas do professor.

A escola não pode continuar sendo vista como um cenário de insucessos. É preciso criar, com urgência, estratégias para corrigir essa dramática tendência. Professores, pais e alunos devem unir-se, ajudando-se mutuamente, no sentido de resolverem os possíveis conflitos educacionais existentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Piaget, o indivíduo é o grande responsável pela construção do seu conhecimento. Sendo assim, cabe a todos nós, professores/educadores, potencializarmos as condições para que este processo de construção se concretize de forma prazerosa e eficaz.

A educação pode, portanto, se beneficiar muito dos conhecimentos e investigações oriundos das Neurociências e da Neuropsicologia. Esse, aliás, é um diálogo fundamental para a estimulação neurocognitiva e para a prática preventiva em sala de aula. As novas descobertas sobre o maravilhoso mundo do cérebro humano vão ajudar os professores a identificar sintomas antes imperceptíveis que podem atrapalhar o processo de aprendizagem.

É importante que se entenda; fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, motivacionais, alterações orgânicas e neurológicas influenciam negativamente a capacidade cognitiva e adaptativa do indivíduo, prejudicando assim, o bom rendimento acadêmico do aluno. Por outro lado, alguns alunos podem não apresentar nenhuma alteração orgânica ou cognitiva, e mesmo assim apresentarem dificuldade na aprendizagem. É possível que fatores metodológicos e/ou afetivos possam estar interferindo nesse processo.

Quando se fala em baixo desempenho escolar, ainda temos muitas questões que precisam ser analisadas. Este estudo nos apresentou, através de pesquisas científicas que, para que, um indivíduo obtenha êxito na escola é preciso que aprenda a desenvolver sua autonomia, saiba estabelecer estratégias para alcançar suas metas, quer dizer, é preciso que o aluno tenha conhecimento sobre suas capacidades, percepção, avaliação, regulação comportamental e saiba refletir sobre suas ações.

A mudança de práticas pedagógicas, não pode ser vista como uma ameaça, e sim como uma necessidade adaptativa às novas exigências escolares e sociais.

A pretensão deste estudo é levar ao meio educacional, conhecimentos do ponto de vista da neurociência, quando enfatiza que, aprendizagem somente ocorre porque o cérebro tem a plasticidade necessária para se modificar e se reorganizar frente a estímulos.

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação - Como o Cérebro Aprende**. Rio de Janeiro: Editora Artmed, 2011.

MELLO, C. B. **Pensamento, Inteligência e Funções Executivas**. In: PÂNTANO, T. & ZORZI, J. L. Neurociência Aplicada à Aprendizagem. São Paulo: Pulso, 2009.

MOSÉ, Viviane. **A Escola e os Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.

NASCIMENTO, André. **Neuroescola: Os Novos Rumos da Educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

PORTO, C. S. (2003). **Síndromes frontais: Avaliação neuropsicológica**. In R. Nitri, P. Caranelli, & L. L. Mansur (Eds.), Neuropsicologia: Das bases anatômicas à reabilitação. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.

RELVAS, Marta Pires. **A Neurociências na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ROTTA, N. **Transtornos da aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**, Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, F. H. (2004). **Funções executivas**. In V. M. Andrade & F. H. Santos & O. F. A. Bueno (Eds.), Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artes Médicas

VASCONCELOS, L. **Funções executivas e resolução de problemas aritméticos**. In: Valle LELR, Capovilla, FC orgs. Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

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

Maria Aparecida de Lanas³⁰

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

³⁰ Professora graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, mestranda em Ciências da Educação pela UNINTER (Universidade Internacional Tres Fonteras)

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.

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 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 regulamentam.

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 regulamentam 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 nº. 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 dispõem deste profissional, por falta muitas vezes de qualificação nesta área.

Além da falta de profissional habilitado evidencia-se também 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.

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.

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.

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 atendimento 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 sintam 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 à 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 para nós 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 ideais 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, ensinando, 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-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.fnde.gov.br/web/resolucoes2002/por2678_24092002.doc Acessado em 01 de novembro de 2018.

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

FÁVERO, Eugêncina Augusta; PANTOJA, Luísa de Marillac P. e MONTAAN, 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.

INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: AJUSTE PROCESSUAL

Evaldo Rocha³¹

RESUMO

O presente artigo abordará o processo de compreensão, apropriação do sentido, bem como o exercício da política de inclusão numa dimensão que focaliza os movimentos sociais, explicitando os benefícios do desenvolvimento do trabalho de integração voluntariamente desenvolvido no espaço escolar, da discussão acadêmica resultante dessa ação e a fomentação e procedimentos que concretizaram o processo do trabalho inclusivo dentro da escola e na sociedade. O que definimos como meta em nosso estudo é o paralelo indispensável no processo de evolução no trabalho com o corpo docente que possui necessidades educativas especiais partindo da premissa exposta nas obras de Sanches & Teodoro (2006) e Ainscow (2009). A pesquisa que propomos é de valiosa importância considerando a trajetória, conquistas e garantias da inclusão escolar para com aqueles que se enquadram nas inúmeras especificidades, efetivando políticas e vencendo barreiras paradigmáticas. No campo científico é possível um desenvolvimento cognitivo, qualitativo desse segmento no espaço escolar, no lar e na sociedade. A metodologia que consideravelmente nos conduzirá, fundou-se da tríade, pesquisa bibliográfica, combinações de teorias e por fim as considerações que problematizam o tema exposto num círculo de certa forma vicioso, continuamente entrelaça inclusão e educação, mais precisamente, inclusão e aprendizagem. O trabalho levou-nos a percepção de que grandes foram as defesas e justificativas dos pensadores contribuintes desse para valorização das diferenças no ambiente escolar que agregado à vivência cotidiana, muito ainda há de ser feito levando em conta a evolução e mudanças nos diversos aspectos e dimensões do campo social, político, econômico e da própria escola.

³¹ Licenciado em Pedagogia - Administração Escolar na Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração – FACIASC; Especialista em Supervisão Escolar na Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO; Especialista em História Social e Política do Brasil pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Pedagogo no CEIM “D. Bosco”; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable, Assunção, Paraguai.

Palavras-chave: Inclusão, Integração Escolar, Equidade e Processo.

ABSTRACT

This article will address the process of understanding, appropriation of meaning, as well as the exercise of inclusion policy in a dimension that focuses on social movements, explaining the benefits of the development of voluntarily developed integration work in the school space, the academic discussion resulting from this action and the promotion and procedures that have made the process of inclusive work within the school and in society. What we define as a goal in our study is the indispensable parallel in the process of evolution in the work with the teaching staff that has special educational needs starting from the premise exposed in the works of Sanches & Teodoro (2006) and Ainscow (2009). The research we propose is of valuable importance considering the trajectory, achievements and guarantees of school inclusion towards those who fit into the numerous specificities, implementing policies and overcoming paradigmatic barriers. In the scientific field it is possible a cognitive and qualitative development of this segment in the school space, in the home and in society. The methodology that will lead us considerably, was based on the triad, bibliographic research, combinations of theories and finally the considerations that problematize the exposed theme that in a certain vicious circle, continuously interweaves inclusion and education, more precisely, inclusion and learning. The work led us to the perception that great were the defenses and justifications of the contributing thinkers of this one to valorization of the differences in the school environment that added to the daily life, much still has to be done taking into account the evolution and mutations in the diverse aspects and dimensions of the social, political, economic and school field.

Keywords: Inclusion, School Integration, Equity and Process.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos a política de Educação Inclusiva que para os países desenvolvidos já é fato desde os anos 60, mas este retardo de tempo nos torna protagonistas de ações em prol da educação especial que nos garante mais acertos do que erros quando exercemos a prática da pesquisa, ação, reflexão e ação. O comum nos tempos e espaços aqui mencionados é o fato de que os pontos propulsores dessa nova concepção ocorrem a partir de mobilizações oriundas da escola e da sociedade que provocaram a consumação de políticas da educação inclusiva.

Diante disso, a consagração do trabalho sistematizado, politizado e desenvolvido nas escolas no sentido de conduzir igualmente os alunos com necessidades educativas especiais juntamente com aqueles considerados

“normais”, perpassou e perpassa por avanços e entraves dentro e fora da escola, mas também como processo que caminha construindo a história da humanidade.

2. INCLUSÃO ESCOLAR

A priori, talvez fosse garantir a linha de tempo e focar a essência da integração escolar, mas pensamos na interligação que incondicionalmente faz ligação a todo o momento com a inclusão escolar. Partindo desse pressuposto não tivemos dúvida na inversão do trabalho com os referidos conceitos. Vimos então que a descoberta da necessidade de políticas de inclusão escolar existiu desde sempre.

Nesse sentido, constata-se que a forma de como foi inserido o aluno na escola regular nos moldes da integração escolar alavanca a educação posterior a que denominamos como inclusão escolar.

Essa noção se expressa de maneira objetiva considerando a idéia de (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 72) reforçando a relação existencial de integração escolar e inclusão escolar visando uma intensidade e abrangência de sucesso a maior número de alunos.

[...] Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 72).

Pensando na integração que naturalmente exercida por uma categoria importante e pensante (educadores) na qual auxilia na formação cidadã, caminharia para educação inclusiva. A proposta emplaça e torna-se vontade de todos, inclusive daqueles que gerenciam o Estado. Contudo, qualidade, postura e formalidade passam a ser tarefa de todos e dever das instituições de ensino, atrelando ensino, direitos e deveres em que SANCHES & TEODORO, 2006, p. 71 ressaltam:

[...] faz-se, por um lado por aqueles que se encontram em situações problemáticas e, por outro, por todos os que no momento não vivenciam essas situações. Os primeiros têm de desejar e querer ultrapassar, até quanto for possível, a situação em que se encontram e os segundos obrigam-se a ter a abertura e a disponibilidade necessárias para os *deixar ir*, até onde for possível, e a ajudar a criar as condições necessárias a essa realização.

Outrossim, firmamos a certeza de que a escola inclusiva desde que pensada, vem sendo lapidada de ações e formalidades que não param, porque seus ideais acompanham as transformações sociais, políticas e econômicas de cada tempo vivenciado, mas sempre zelando pelos direitos, valores ético e morais constituídos.

2.1. Integração Escolar

No contexto da integração, o portador de necessidades educativas especiais constituía o corpo discente, mas de forma não significativa, com deveres a cumprir que passasse longe de sua compreensão ou que jamais seria compreendida.

[...] A integração escolar, nos países que a ela aderiram e a adoção do novo conceito vão desencadear o subsistema de Educação especial dentro das escolas do ensino regular, para os alunos com necessidades educativas especiais e os professores de Educação especial que os acompanham. O sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e os impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto que o sistema não se questiona nem preconiza a mudança. Se não conseguirem serão excluídos (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 68).

Isso nos países desenvolvidos, na realidade vivenciada por nós, essa atitude acontecia e/ou acontece involuntariamente considerando muitas vezes o não saber como trabalhar com o aluno portador de necessidades educativas especiais. Contudo, graças à evolução de ideias, a proposta de integração mutavelmente dá lugar ao trabalho ideal com os alunos portadores de necessidades educativas especiais desde um passado remoto na Europa a um presente tardio no Brasil.

[...] A Educação especial (evolução de ensino especial) é, segundo o que foi dito, um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com Necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens. Outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. Uma Educação especial para alunos especiais (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69).

Explicitamente autores dão ênfase ao ideal de educação inclusiva numa amplitude não compreendida por todos, mas com fortes premissas que não podem deixar de serem discutidas. Os autores, Reynolds & Ainscow, (1994; apud AINSCOW, 2009, p.16) em seu artigo intitulado, “Tornar a educação inclusiva: 2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares”, propõem atenção redobrada acerca do assunto uma vez que há correlação direta com exclusões ocorridas nas escolas por especificidades que envolvam uma gama de situações.

[...] Inclusão como resposta a exclusões disciplinares Se a inclusão é mais comumente associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais especiais, então, em muitos países, sua conexão com mau comportamento está bem próxima. Assim, à menção da palavra inclusão, algumas pessoas dentro das escolas temem que isto signifique que lhes será solicitado imediatamente que cuidem de um número desproporcional de estudantes de comportamento difícil.

Nesse confronto de ideias e ideais surge à integração escolar como um processo que conquistará outros campos de suma importância na significação da escola inclusiva, encurtando o tempo da proposta de integração escolar. Daí inicia-se um trabalho dentro da escola tradicionalmente regular que acolhe o alunado com objetivo e propostas que garante ensino de qualidade e convívio, não apenas como prática, mas como política.

Em ponto de apoio a perspectiva supracitada, Sanches & Teodoro (2006, p. 68) enfatizam que “não se compreende, hoje, uma Educação especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois”. Dessa forma, a educação especial, dar-se-á numa projeção de adequação contínua e processual aqui já falado; que sirva a sociedade como todo.

2.2. Ajuste processual da Educação Inclusiva

Uma vez discutida, caminhos foram sendo trilhados com veemência, em velocidades jamais condizentes a retrocessos, assim é o percurso da temática tão polêmica e factual que é a educação inclusiva ainda em tempos de integração.

[...] A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de «normalização», entendido como a

possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Sanches & Teodoro, 2006, p. 65).

Em tempos remotos, o portador de necessidades educativas especiais não vivia a margem da sociedade, era sim seres com existência omitida, com vivência em espaços desconhecidos nos lares e em instituições não educativas que por naturalidade da época, ocasionalmente cidadãos eram pegos de surpresa ao velar entes de amigos ou parentes que nunca vira. O arrefecimento desses fatos se deu a partir do pensamento dos que acreditavam no potencial daqueles tratados como lixo humano.

[...] A intervenção junto de crianças em situação de deficiência mental ou sensorial foi, durante décadas, desenvolvida por pessoas individuais, as quais, por razões de ordem diversa, acreditaram que era possível mudar o *status quo* e elegeram a escolarização destas crianças como a bandeira das suas vidas e a ela se entregaram sem reservas. A sua acção desenvolveu-se em instituições particulares ou da responsabilidade da Segurança social, longe dos meios normais de ensino, da responsabilidade do Ministério da Educação¹¹, pela «perigosidade» que eles representavam para os outros ou porque não se acreditava que fossem capazes de aceder à escolarização (Sanches & Teodoro, 2006, p. 66).

O pensamento inovador consagrou uma proposta de política educativa com base na integração que evolui e torna-se educação especial. Contudo ainda um pouco distante do convívio na escola regular, mas que comumente, com quebras de paradigmas chega ao patamar da escola inclusiva com modelo de educação inclusiva que não para de enquadrar-se, adequar-se, questionar-se provocando mutações benéficas a grupos de cidadãos viventes anteriormente no esquecimento.

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva:** como esta tarefa deve ser conceituada? Brasília, UNESCO, 2009. P. 31-40 explicita através de formalizações legais que uma gama de legislação: (Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Convenção dos Direitos da Criança - CDC (ONU, 1989), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei no 8.069) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2004) e outras importantes conquistas; não há mais como negar o que é de direito do portador de necessidades educativas especiais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findamos este estudo munidos de informações acerca da linha do tempo, que resultou na política de inclusão hoje instituída, não vivenciada ainda em muitos ambientes escolares, mas cientes que é um processo que não permite mais que direitos e deveres sejam violados sem que medidas preventivas e punitivas apliquem-se aos responsáveis.

Socializamos informações de que a educação inclusiva como a educação regular, historicamente travou movimentos marcantes, envolvendo e mobilizando a sociedade; de que educação é um direito universal que não pode ser negado em hipótese alguma, firmando seu oferecimento gratuito pelo Estado, bem como a garantia de qualidade de ensino e permanência do aluno na escola.

A educação inclusiva torna-se bastante significativa num propósito de equidade com todos os direitos assegurados.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel **Tornar a Educação inclusiva:** Como esta tarefa deve ser conceituada? In Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (orgs). Tornar a Educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009, p. 31 - 40.

Inclusão: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial/MEC. V. 5 n. 2 (jul/dez). Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.

Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (Orgs.) in AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva:** como esta tarefa deve ser conceituada? Brasília, UNESCO, 2009.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar:** cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006

IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Marlene Julia de Oliveira Scarpat³²

RESUMO

O planejamento estratégico apresenta para uma inovação no setor público, tanto em termos de liderança e direção orientada para a natureza política da tomada de decisão, não apenas para atender aos objetivos do processo administrativo e operacional com efetivação da eficácia e eficiência, mas também é a maneira de melhorar os resultados organizacionais, tendo em conta a capacidade do talento humano na organização. Esta pesquisa bibliográfica, descritiva e de cunho qualitativa, embasada em autores como Santos (2006), Hamel (2000) e outros, aponta como objetivo a importância do planejamento estratégico como um instrumento de relevância inquestionável para a gestão da Secretaria Municipal de Educação;

Palavras- chave: Planejamento estratégico. Gestão. Estrutura Organizacional

ABSTRACT

Strategic planning presents for a public sector innovation, both in terms of leadership and direction oriented to the political nature of decision making, not only to meet the objectives of the administrative and operational process with effectiveness and efficiency effectiveness, but also the organizational performance, taking into account the capacity of human talent in the organization. This bibliographic research, descriptive and qualitative, based on authors such as Santos (2006), Lindgren (1978) and others, aims as an objective the importance of strategic planning as an instrument of undoubted relevance for the management of the Municipal Education Department;

Keywords: Strategic planning. Management. Organizational structure.

³²Graduação em Pedagogia - F.T.E.S – Faculdade de Educação de Tangará da Serra – Habilitação: 1º Grau; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar de Conclusão: 01.03.1996. Graduação em Sociologia – UFMT/Cuiabá – MT - Convênio: UFMT/SEDUC/MT – 18.09.2007. Graduação em Direito – União do Ensino Superior de Diamantino – UNED/Diamantino-MT – Colação de Grau: 07.02.2008 Especialização em Educação Ambiental - UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso – Núcleo de Barra do Bugres – MT. Mar/98 a Fev/99. 460:00 horas. Especialização em Gestão Escolar – 2013 a 2014 - Sistema de Gestão Integrado – Fundação Pitágoras – Especialização em Gestão Pública Municipal – UAB/UFMT – 2013 a 2014 - 15.10.2014 – 29.09.2014. MESTRADO em Ciências da Educação na UPAP – Universidade Assunção – Pedro Juan – Paraguay – início: Agosto de 2013 – Término Agosto 2017 – Registro Diploma MEC PY – 07.02.2019.

1. INTRODUÇÃO

É necessário salientar que o planejamento estratégico é o desenvolvimento e implementação de diferentes planos operacionais por empresas ou organizações, com a intenção de alcançar objetivos e metas. Esses planos podem ser de curto, médio ou longo prazo, os quais são apresentados como um guia e orientação em uma entidade, a fim de atender aos objetivos estipulados.

O processo de planejamento estratégico no setor público envolve a tomada de decisões sobre cursos alternativos de ação com os recursos orçamentários alocados pelo Estado. Embora na maioria dos países os graus de discricção para o uso de recursos sejam pré-definidos ou condicionados por limites anuais de gastos, a perspectiva estratégica permite identificar as melhores alternativas sobre como os recursos serão alocados e que consequências ele irá gerar em termos de da entrega de bens e serviços e o impacto sobre o social.

Cabe ressaltar que o planejamento estratégico é um documento que determina as linhas de ação, ou seja, as estratégias que uma organização pretende seguir a curto e médio prazo, com base nos principais objetivos que a organização pretende e especificam as políticas e linhas de ação específicas que visam alcançar os objetivos e os intervalos de tempo precisos que devem ser cumpridos para cada uma das ações propostas, incluindo os recursos que devem ser atribuídos, todos os objetivos traçados para que as metas nacionais, estaduais e municipais da educação sejam alcançadas.

2. CONTROLE NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Dentro do planejamento estratégico existem dois tipos básicos de controle, dependendo dos recursos, os resultados dentro da organização, são eles: controle preliminar e feedback. O primeiro se concentra na prevenção de desvios na qualidade e na quantidade de recursos utilizados na organização; o segundo, monitora as operações em operação para garantir que os objetivos sejam alcançados. (VERA, 2013).

O planejamento estratégico no setor público mantém o objetivo de mapear a organização, apontando os passos para alcançar a visão e convertendo os projetos em ações (tendências, metas, objetivos, regras, verificação e resultados). Análise dos cenários: nesta fase consiste em estudar as circunstâncias em torno da instituição pública para detectar oportunidades e antecipar riscos. O mundo muda de forma acelerada e, portanto, é necessário conhecer como os cenários onde pessoas, organizações e o setor público interagem são modificados. (LLAUGER, 2014).

Para Hamel e Prahalad (1995), a heterogeneidade de modelos institucionais, a diferença no número de população, orçamento e culturas das organizações do sector público deve levar em conta ao desenvolver uma estratégia para revitalizar a administração pública, uma vez que irá envolver uma combinação de diferentes medidas de desenvolvimento. Da mesma forma, é muito difícil entender a complexa interação entre capacidades, cultura, informação e incentivos no contexto de um país. Por estas razões, depositar confiança na administração pública a partir de uma posição de fraqueza é sempre um esforço substancial que requer a combinação de uma estratégia de longo prazo com medidas de curto prazo (Comitê de especialistas em administração pública, 2004).

Vale ressaltar que, em suas ações, a gestão pública consolida os objetivos estabelecidos na organização, é elaborado também um plano detalhando tudo o que tem sido feito para cumprir tais objetivos. Um plano de gestão é o mesmo que um plano de negócios, uma vez que as estratégias devem ser levadas em conta, sejam elas de curto ou longo prazo, e assim atingir o cumprimento dos objetivos, neste planejamento um roteiro deve ser feito no quais são todas as tarefas que a empresa deve realizar. O planejamento da gestão pública é conhecer os objetivos específicos da instituição e deve incluir todos os detalhes de cada objetivo. Para estabelecer uma meta, deve-se levar em conta que deve haver projeções financeiras e também recursos humanos para conformidade. Cada meta que é estabelecida deve ter projetos, tarefas e desta forma alcançar a conquista dela, sempre pensando que o beneficiário final é o cidadão. (ALMEIDA, 2001).

Segundo Almeida (2001), no planejamento estratégico, é essencial levar em conta que, quando falamos sobre a priorização de objetivos e tarefas, ela se refere à ordem que os objetivos devem seguir e dependem de sua importância. Como a instituição pública estabelece os projetos, deve estipular prazos para a execução das tarefas necessárias. O processo de planejamento deve incluir estratégias através das quais a maneira pela qual o progresso é feito para atingir as metas dentro dos prazos estabelecidos será avaliada. Um planejamento deve ter um plano contingente; porque pode haver planos que obtenham aspectos inatingíveis para a organização ou planos diretos, que serão realizados e supervisionados de acordo com o planejamento.

2.1. O Planejamento Estratégico

A metodologia do planejamento estratégico foi introduzida no Brasil na metade dos anos 60. Philip Kotler (1975) *apud* Junior et al (2003) um dos defensores de sua utilização, o conceituou como uma metodologia gerencial que

permite estabelecer a direção a ser seguida pela organização, visando maior grau de interação com o ambiente. A direção engloba os seguintes itens: âmbito de atuação, macropolíticas, políticas funcionais, macroestratégias, macroobjetivos.

De acordo com Thompson e Strickland III (2000, p. 26), o desenvolvimento e visão estratégica, estabelecimento de objetivos, desempenho de curto e longo prazo, assim também como as mudanças competitivas, as abordagens de ações internas e a decisão sobre uma estratégia são tarefas básicas para estabelecer o rumo da organização, constituindo assim o plano estratégico.

Conforme Lindgren (1978, p.15), planejar é uma atividade que se exerce desde a origem do homem. Nada, absolutamente nada, é realizado sem um planejamento. Em termo empresarial segundo Santos (2006, p. 23), o planejamento é a primeira função administrativa, justamente por ser a base para as demais, como: organização, direção e controle.

Para Lindgren (1978, p.16), o planejamento tem como objetivo o uso de instrumentos de onde emanou a proposição de objetivos; em que se baseou a escolha daqueles instrumentos é sempre um sistema sócio-econômico e político-administrativo, sistema ao qual pode ser uma cidade ou um bairro da cidade; uma região, ou parte da mesma; ou a região toda.

Já para Santos (2006, p. 24), o propósito do planejamento no caso, governamental, é definir objetivos para o futuro e os meios para alcançá-los, de maneira que as transformações ocorridas na comunidade na qual o governo pretende interferir não sejam determinadas simplesmente por circunstâncias fortuitas ou externas, porém pelo resultado de decisões e propósitos grados por alguns ou todos os seus habitantes.

Para esse tipo de planejamento há três dimensões a serem avaliadas e possivelmente mantidas em equilíbrio que são: objetivos, recursos e estrutura organizacional (Santos, 2006). Ao se definir planejamento é importante observar que em países (e nas cidades e regiões) onde não há a formalização do processo de planejamento associado a uma política controlada por algum tipo de entidade responsável, dispõe o país dos instrumentos e os usa sem, entretanto, fazê-lo com o fim de atingir objetivos claramente enunciados, donde se obtém um processo de improvisação. (Lindgren, 1978). Freitas (1980, p.24), é muito preciso ao avaliar esses dois processos em que:

- Planejamento: pensar, antever cursos de ação; partir do diagnóstico da realidade à proposição antecipada de ações para superar problemas identificados; estrutura.

- Improvisação: imediatismo, pragmatismo; operação apagar incêndio; a função diante da consumação dos fatores. Exemplo: criança sem escola – construção de escola.

Na ótica de Santos (2006, p.25), para que um plano seja politicamente viável, é preciso que obtenha certo grau de apoio da sociedade sobre a qual vai atuar para que seja implementado; é necessário apoio administrativo, envolvendo a alta administração e os níveis intermediários e executivo.

Na ótica de Thompson e Strickland III (2000, p.26), a elaboração de estratégia uma vez por ano sob condições “tem de ser” não é uma boa receita para o sucesso gerencial.

Carvalho (1978, p.23), explica que a falta de recursos humanos preparados para decisões de médio e longo prazo, as instabilidades políticas geradas pelas acirradas contradições de interesses, a visão imediatista dos governantes, a escassa visão política dos técnicos de planejamento e o burocratismo dos sistemas administrativos, somados a rigidez das formulações teóricas para implantação do processo de planejamento contribuíram para o insucesso das gestões públicas baseadas em plano de ação.

Conforme Santos (2006, p.24-25), o planejamento deve atender, também, aos seguintes princípios:

- Ser parte integrante da administração pública e estar presente em todos os níveis e setores de atividade;
- Como encerra a ideia de previsão, sua validade implica a fixação de prazos determinados com subdivisões adaptadas à realização de objetivos colimados;
- Ter a flexibilidade necessária para atender as contingências, garantindo continuidade e a sobrevivência do empreendimento;
- Todo o processo de planejamento deve ser estruturado de maneira que a assessoria de especialistas e de pessoas possua informações válidas, colabore com as decisões envolvidas nos planos;
- As decisões sobre as ações programadas têm de ser tomadas por aqueles que agem efetivamente.

Lindgren (1978, p.11), ressalta que o controle de um processo desencadeado constitui a base para a elaboração de uma política de desenvolvimento. Já Santos (2006, p.24), ressalta que o planejamento é um processo instrumento, mas não resolve todos os problemas; não é capaz de sanar todos os males da administração, estando sujeito a várias limitações de ordem prática. Ainda, segundo Certo e Peter (1993, p.40), o planejamento estratégico integrado é melhorar o desempenho organizacional, tornando os altos administradores e os gerentes de divisões cientes das questões que

surtem no ambiente da empresa, tendo um impacto direto sobre o planejamento corporativo e divisional.

Conforme Peixoto (2012), o Planejamento Estratégico, por muito tempo, até a década de 1990, seguiu atuando no interior de um aparelho de “Estado Herdado” que não se encontra preparado para atender às demandas da sociedade quanto a um estilo alternativo de desenvolvimento mais justo, economicamente igualitário e ambientalmente sustentável.

Assim, os gestores públicos terão de transformar o “Estado Herdado” no sentido da criação do “Estado Necessário”, entendido como um Estado capaz não apenas de atender às demandas presentes, mas de fazer emergir e satisfazer novas demandas embutidas nesse estilo alternativo.

Por isso, a necessidade da elaboração e execução do Planejamento Estratégico, na administração pública, no tocante as diversas políticas públicas que precisam ser promovidas.

Devido a esse novo contexto opta-se pelo planejamento estratégico nas ações pública municipal como ferramenta norteadora das otimizações dos recursos públicos municipais, visando, assim, o desenvolvimento social da cidade. Para Pereira (2007), o planejamento estratégico é uma prática essencial na administração, seja ela pública ou privada, devido aos benefícios que a utilização desta ferramenta traz às organizações. Entre elas pode-se destacar a elevação da eficiência, eficácia e efetividade da organização, pois contribui para evitar a desorganização das operações, bem como para o aumento da racionalidade das decisões, reduzindo os riscos e aumentando as possibilidades de alcançar os objetivos traçados.

Sfeiffer (2000) *apud* Junior et al (2003), assevera o planejamento estratégico tem dois propósitos: por um lado, pretende concentrar e direcionar as forças existentes dentro de uma organização, de tal maneira que todos os seus membros trabalhem com foco na mesma direção; por outro lado, procura analisar o entorno da organização, ou seja, o ambiente externo, e adaptá-la a ele, para que seja capaz de reagir adequadamente aos desafios que tiver.

A ideia é que a organização conduza o processo de desenvolvimento para não ser conduzida por fatores externos e não controláveis.

O Planejamento Estratégico ainda é definido por Oliveira (1991, pp. 32 – 33) como sendo “... um processo gerencial que possibilita ao executivo estabelecer o rumo a ser seguido pela empresa, com vistas a obter um nível de otimização na relação da empresa com seu ambiente.”

Todavia, existem autores que descrevem o planejamento estratégico não como uma técnica, mas como um conceito, a exemplo de Drucker (1998) que

definiu planejamento estratégico como o planejamento do futuro a longo prazo, para a empresa, incluindo a fixação dos principais objetivos globais, a determinação dos caminhos básicos a usar na persecução desses objetivos e os meios a empregar para conseguir os recursos necessários para tanto.

Nesse contexto, onde se busca delimitar aspectos fundamentais para o planejamento estratégico é importante possuir clareza sobre a visão da organização, pois de acordo com Oliveira (2002) a visão de uma organização representa os limites que os proprietários e principais executivos da organização enxergam dentro de um período de tempo mais longo e uma abordagem mais ampla, ou seja, representa o que a organização quer ser.

Ainda, segundo Almeida (2001) desenvolvimento do processo de planejamento estratégico abrange quatro atividades: análise do aspecto interno, análise do ambiente, comparação da missão com o campo de atuação e o estabelecimento da estratégia vigente. Para nortear essas quatro atividades, é necessário que seja primeiramente discutido qual é a missão e/ou vocação da entidade. As quatro atividades poderão ser desenvolvidas em qualquer ordem e servirão para estabelecer a estratégia.

Na análise dos aspectos internos são identificados inicialmente, os fatores de sucesso, ou seja, os fatores cujo desenvolvimento será determinante e principalmente responsável para que uma entidade se sobressaia em relação a outras entidades. Saber os fatores de sucesso é importante para compará-los com outras entidades e a partir daí mensurar os pontos fortes e fracos da entidade, possibilitando assim traçar estratégias para aproveitar os pontos fortes e reduzir os pontos fracos.

A análise do ambiente é geralmente a etapa mais importante do planejamento estratégico, pois é quando as entidades são levadas a alcançar a eficácia pela descoberta de oportunidades e ameaças. O ambiente é tudo aquilo que influencia em seu desempenho sem que ela pouco ou nada possa fazer para mudar tais fatores ou variáveis.

Dentro do processo de estruturar a análise ambiental, deve-se, inicialmente, entender seus vários segmentos, que têm características e formas de análise diferentes. A comparação da missão com o campo de atuação serve para verificar se a entidade não está atuando em algo que não lhe diz respeito ou está deixando de atuar em algo que deveria.

Para que não aconteça uma descontinuidade, é necessário que se conheça qual é a estratégia que a entidade vem seguindo, para que se procure, sempre que possível, não mudar radicalmente de direção, o que poderá implicar prejuízos para a entidade.

Para Hamel e Prahalad (1995), o conceito de estratégia está diretamente relacionado com mediadas concebidas em uma situação presente, por meio do que ele chama de arquitetura estratégica, visando interceptar o futuro, isto é, construir as oportunidades futuras, por meio de um desenho estratégico bem definido.

De acordo com Almeida (2001), no decorrer do tempo pôde-se observar uma evolução da definição ao termo, onde é deixada de lado a visão de estratégia como plano, e passa-se a ver a estratégia como um processo de atividade contínua, abrangendo toda organização e seu ambiente por meio da cooperação entre partes.

Assim Andrews (1980 apud Mintzberg; Quinn, 2001, p. 58), define estratégia como sendo:

[...] padrão de decisões em uma empresa que determina e revela seus objetivos, propósitos ou metas, produz as principais políticas e planos para a obtenção dessas metas, e define a escala de negócios em que a empresa deve se envolver, o tipo de organização econômica e humana que pretende ser e a natureza da contribuição econômica e não-econômica que pretende proporcionar a seus acionistas, funcionários e comunidades.

Ampliando ainda essa visão, Ansoff (1991) afirma que uma organização necessita definir um sentido a sua busca e criação de novas oportunidades, sendo assim, ele define estratégia como um dos vários conjuntos de normas de decisão que direcionam o comportamento de uma empresa.

Portanto, pode-se entender que a estratégia utilizada no planejamento estratégico, oferece aos gestores organizacionais a possibilidade de lidar com as incertezas e riscos, de forma que possam estabelecer simultaneamente relações de colaboração e competição, visando o atingimento das metas e os objetivos, e em especial, o oferecimento dos serviços públicos com qualidade e eficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a importância do planejamento estratégico como um instrumento de relevância inquestionável para a gestão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que nos últimos anos ela tem sido usada como uma ferramenta importante para o planejamento estratégico no setor público, principalmente na definição das diretrizes de referência para o desenvolvimento dos setores a nível local e na definição de políticas institucionais que expressem processos sustentabilidade na organização.

Portanto, o planejamento estratégico também é usado como uma ferramenta de gerenciamento para apoiar a tomada de decisões das organizações em torno da tarefa atual e o caminho que elas devem percorrer no futuro para se adaptar às mudanças na organização, na sociedade em geral. O uso do planejamento estratégico na esfera pública é concebido como uma ferramenta essencial para a identificação de prioridades e alocação de recursos em um contexto de mudanças e altas demandas para avançar em direção à gestão comprometida com os resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. I. R. **Manual de planejamento estratégico**: desenvolvimento de um plano estratégico com utilização de planilhas Excel. São Paulo: Atlas, 2001.
- Comitê de especialistas em administração pública. (2004). **O papel dos recursos humanos na revitalização** do. Nova Iorque: Nações Unidas.
- Lamb, R. (14 de dezembro de 2012). Avaliação do planejamento estratégico. Avaliação Retirado de planejamento estratégico: <https://prezi.com/4uabybrzdgzg/evaluacion-de-la-planificacion-estrategica/>
- HAMEL, Gary. **Liderando a revolução**. Rio de Janeiro: Campos, 2000.
- HAMEL, Gary; PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1995.
- LLAUGER, W. (28 de junho, 2014). **criando valor como objetivo do plano estratégico . criação de valor** objectivos do plano ESTRATÉGICA obtido: <http://www.eoi.es/blogs/madeon/2014/01/28/creacion-de-valor-como-objetivo-del-plan-estrategico/>
- Medianero, D (2001). Metodologia do planejamento estratégico no setor público. Moeda do artigo.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos metodologia e práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____, D.P.R. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 17.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- SANTOS, Clézio Saldanha dos. **Introdução a gestão pública**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- VERA, R. (14 de Abril de 2013). **Controle .Obtido do Controle**: <http://funcionadministrativacontrol.blogspot.com/p/tipos-de-control.html>
- Wildavsky, A. (1998). O orçamento como um processo político. Hacienda .

A FORMAÇÃO DOCENTE PELA PESQUISA

Paulo Sergio de Moraes³³

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 a 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

³³Graduação Letras Língua Portuguesa/Inglesa e Literaturas. CETSOP/Assis CHATEAUBRIAND - PR: Especialização em Interdisciplinaridade na Formação do Profissional. Mestrado em Ciências da Educação/UNINTER- Paraguai.

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.

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 determinista-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, crêem 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 re-exame 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 autônomo 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 autônomos 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, Geraldi, 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 idéia 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 mixto. 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 dão 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 dêem 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. **Compreender 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 BENN-IBLER, 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**. *Ideias e prática*. Lisboa: Educa, 1993.

A GESTÃO PARTICIPATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA MELHORAR A QUALIDADE EDUCATIVA

Rosemeire Lucas Barretos³⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a necessidade de integração entre a escola e a comunidade por se constituir num dos desafios educacionais do século XXI, pois existem muitos estudos que podem ser encontrados a esse respeito, especialmente no Brasil. O estudo apontou a falta de participação e integração da sociedade civil ou da comunidade nos assuntos da escola. A falta atual é atribuída à gestão escolar, uma vez que a escola está a serviço da comunidade; e assim deve fazer os esforços, porque é a sua missão é educar, e ir para a comunidade e dar-lhes ferramentas úteis para seus indivíduos para transformar sua realidade. Neste contexto, numa pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa, faz sentido projetar uma proposta de gestão participativa, para fortalecer a integração entre escola e comunidade, com ações que favorecem a abordagem, coordenar esforços e formar indivíduos na comunidade para que eles sejam capazes de transformar seu contexto. Neste sentido, a participação de todos somará para resolver os problemas da comunidade, buscando alternativas viáveis para a capacitação e que permitem o desenvolvimento integral e potencial de comprometimento de cada membro e abertura para o trabalho da comunidade. Tudo a partir da perspectiva de transformação da escola.

Palavras - chave: Gestão. Participativa. Comunidade. Integração.

ABSTRACT

This article aims to analyze the need for integration between the school and the community as one of the educational challenges of the 21st century, since there are many studies that can be found in this regard, especially in Brazil. The study pointed to the lack of participation and integration of civil society or community in school affairs. The current lack is attributed to school management, since the school is at the service of the community; and so should make the efforts because it is their mission is to educate, and go to the community and give them useful tools for their individuals to transform their reality. In this context, in a

³⁴ Graduada em Pedagogia, Especialista na Educação Infantil e Séries Iniciais e Mestrado na Educação.

descriptive and qualitative bibliographical research, it makes sense to design a participatory management proposal to strengthen the integration between school and community, with actions that favor the approach, coordinate efforts and train individuals in the community so that they are able to transform context. In this sense, the participation of all will add to solve the problems of the community, seeking viable alternatives for the training and that allow the integral development and potential of commitment of each member and openness to the work of the community. Everything from the perspective of school transformation.

Keywords: Management. Participatory. Community. Integration

2.1 A GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA

Falar da gestão participativa nas escolas é tratar sobre um assunto a cada dia mais discutido no campo acadêmico, escolar e social devido a diversos fatores, dentre os quais é preciso citar uma nova postura da sociedade, que vem exigindo uma escola diferente em que a sociedade possa estar inserida não como coadjuvante, mas como protagonista na educação e formação cidadã.

Assim, antes de adentrar nos aspectos que envolvem a gestão participativa na escola é preciso considerar que no princípio do século XX ocorreu no mundo (realidade fortemente presente no Brasil) um movimento de transformação política, industrial e ideológico que fez a democracia surgir como uma necessidade premente inclusive nas escolas, fazendo surgir dentre outras características a gestão participativa (LUCK, 2016).

A realidade na escola contemporânea traz a necessidade de transformação nessa instituição, na construção de um ambiente que busca a formação cidadã e, para isso utiliza-se de uma gestão escolar participativa e voltada para a edificação da escola do século XXI, que tem como propósito uma formação continuada, democrática e cidadã com base no respeito ao próximo e na verdadeira inclusão (SILVA, 2013).

É preciso que a gestão participativa possa permitir a formação de indivíduos que aprendam a defender seus direitos assim como executar seus deveres, de forma consciente e emancipadora, envolvendo-se em um processo de educação cidadã a partir de uma gestão que se envolve com o grupo e busca a construção de uma efetiva escola inclusiva.

Para a construção dessa escola é preciso observar que as ações dos gestores devem ser amplas e continuadas, buscando envolver diferentes dimensões, como, por exemplo, as técnicas, políticas, pedagógicas e sociais, articulando-as entre si e com o grupo (LUCK, 2016).

Essa escolar que a sociedade necessita se origina de uma gestão escolar participativa, ou seja, em que existe parceria entre a escolar, pais e toda a comunidade, em um processo de melhoria para o benefício de crianças e adolescentes, que passam a viver no cotidiano um processo democrático. Desse modo, a figura do gestor precisa estar fundamentada na construção de relacionamentos que possam gerar um ambiente democrático e participativo em benefício de toda a comunidade escolar (SILVA, 2013).

Com o objeto de construir uma escola democrática e participativa é preciso que os gestores e professores tenham coerência em seus discursos e suas ações, pois segundo Freire (2016, p. 135): “é na coerência entre o que se faz e o que se diz que nos encontramos. Isto significa que algumas mudanças requerem reflexões e ações conjuntas para não se perpetuarem por caminhos desconhecidos”. Nesse sentido, aprimora-se a compreensão de que é na coerência das ações da gestão participativa que se torna possível a construção de uma escola democrática e, capaz de oferecer a todos vez e voz, reduzindo o contexto de excluídos e gerando uma educação crítica (SILVA, 2013).

Compreende-se que a educação é uma forma de viabilizar a reconstrução do mundo a partir de um processo de intervenção, em que estejam presentes gestores, professores, alunos, funcionários, familiares e toda a comunidade, fazendo com que o espírito de coletividade e responsabilidade sejam elementos de formação cidadã, mas o equilíbrio de todos esses atores a partir da gestão escolar é um desafio para a escola contemporânea (FREIRE, 2016).

Com observação às exigências na sociedade contemporânea não é suficiente que os indivíduos tenham acesso à escola, mas, que essa possibilite a construção de uma educação cidadã, que desperte o interesse pela comunidade e da comunidade em uma gestão participativa, com ações embasadas no diálogo e no comprometimento de toda a comunidade escolar (LUCK, 2016).

Até o meado do século XX a escola ainda permanecia tecnocrata, ou seja, era uma educação tecnicista com a gestão escolar centralizada na figura do então diretor, o qual tomava as decisões de cima para baixo e, toda a escola precisava simplesmente executar o que fora exigido, mas, no limiar do século XXI uma nova escola com gestão participativa ganha luz em todo o mundo e, com força no Brasil (SILVA, 2013).

O processo de centralização da autoridade na escola tem relação com um modelo de gestão que apresentava distância entre os indivíduos responsáveis pela formulação das políticas e programas de ação e os seus

executores (LUCK, 2016). Cabendo a construção de uma nova escola, em que a gestão é participativa e a responsabilidade da educação é agregada por toda a comunidade escolar e não somente na figura do gestor/diretor.

A democracia apregoada nos quatro cantos do país, também precisa estar presente nas instituições escolares de forma a possibilitar uma educação renovada, para isso, a figura do gestor é essencial, especialmente, no que se refere a uma gestão participativa (LUCK, 2016).

A gestão participativa tem como princípio um processo de tomada de decisão democrático-participativa, que ocorre a partir do pensamento e ações coletivas, nesse modelo não é a figura do gestor que está centralizada, mas o bem para toda a comunidade escolar e a construção de uma gestão em que professores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade estejam envolvidos na educação (SILVA, 2013). Essa gestão participativa tem como essência a mudança de posicionamento do gestor, que não apenas buscar gerir a educação, mas, harmonizar o grupo que faz parte dessa educação, ou seja, é a partir da participação de todos os atores que formam a comunidade escolar que se constrói uma nova escola e, conseqüentemente, uma nova educação.

Para essa gestão participativa cabe o gerenciamento de uma dinâmica do sistema de ensino, que tem como base o benefício da instituição escolar e, a criticidade do processo de educação, fundamentando ações de forma a viabilizar a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos, em harmonia com métodos de transformação educacional que busquem uma efetiva formação cidadã em um processo educacional autônomo, crítico e cidadão (LUCK, 2016).

Não são os decretos, portarias e resoluções a única fonte de ação das escolas com gestão participativa, mas, a identificação das necessidades/possibilidades da comunidade escolar e a capacidade de transformação da escola e da sociedade a partir de uma educação com propósitos de cidadania, participação e respeito a toda comunidade escolar em uma forma de construção democrática. A gestão participativa faz com que o gestor sofra influência de todos os membros da escola, que passam a ter responsabilidades sobre as decisões, ações e resultados, em um processo de união para o bem da comunidade escolar e uma educação em que a sociedade possa opinar, avaliar e, principalmente, fiscalizar (SILVA, 2013).

Para que ocorra esse processo de participação cabe ao gestor ter um posicionamento aberto e viabilizar um ambiente em que todos possam ser ativos e participativos, agindo de forma compartilhada inclusive no que se relaciona ao aprimoramento e aplicação de práticas pedagógicas. Nesse

sentido, em uma gestão participativa os professores também precisam estar aptos a entender e vivenciar tais formas de participação e mudanças no ambiente escolar. Salienta-se que a participação não é realizada de forma aleatória e sem ordenação, mas, cabe ao gestor trabalhar um processo de gestão democrática e participativa, ordenada e capaz de melhorar todo o processo educativo, valorizando as relações interpessoais e a interação que surge de ações conjuntas, envolvendo um novo cenário nas escolas e da educação (LUCK, 2016).

Uma das formas de organizar essa forma de participação é utilizar-se do sistema representativo, ou seja, por meio de decisão e votação conjunta tem-se representantes da sociedade, familiares, professores, funcionários e até estudantes que possam participar ativa e decisivamente dos conselhos e grêmios estudantis, além das associações de pais e mestres, porém esses grupos precisam de pessoas comprometidas com a escola e a qualidade da educação (SILVA, 2013). A gestão escolar participativa tem um envolvimento dinâmico no processo decisório e de responsabilidade, como está disposto nos artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que tratam das normas de uma gestão democrática alicerçada no princípio da participação (BRASIL, 1996). Sobre essa concepção tem-se o entendimento de que o alicerce da gestão participativa é composto por uma série de princípios interligados, que permitem a participação de todos na construção de um ambiente favorável para esse efetivo exercício de democracia (LUCK, 2016).

Gestão participativa é um posicionamento gerencial que coloca a aprendizagem e a formação dos alunos em primeiro plano, utilizando-se de forma comunicativa e democrática de ações que levem as relações interpessoais da comunidade escolar em harmonia e capazes de facilitar todo o processo educativo. Essa gestão participativa não é decreta ou imposta, mas construída com um processo de tomada de decisões partilhadas, em que o gestor passa a apresentar empatia, especialmente, com professores e alunos com parcerias em prol da educação e da qualidade do ensino (SILVA, 2013).

Entende-se que para existir na escola esse processo de gestão participativa é essencial a criação de um ambiente com uma cultura participativa, democrática em que os líderes tenham a capacidade de ser mediadores e voltem-se para o benefício da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

2.2 AUTONOMIA E DEMOCRACIA DA GESTÃO ESCOLAR

Não há que se falar em gestão participativa sem argumentar sobre a sua fonte que é a autonomia e uma gestão que se alicerça na democracia, que é um sistema de direção participativa e voltada para o bem do grupo, no caso das escolas, com foco no processo ensino-aprendizagem crítico.

Ao tratar sobre a autonomia nas escolas pública é relevante citar a LDBN ou Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que disciplina em seu art. 15 que:

Art. 15 Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p.2).

Como se observa a LDBN de 1996 garantiu que o sistema de ensino público brasileiro seria fundamentado na democracia e na participação, em uma gestão que permitisse dentre outros fatores a autonomia pedagógica e administrativa das escolas, em benefício a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Nesse discurso que se fundamenta na LDBN/1996 é importante observar que a construção de uma cultura organizacional com autonomia pedagógica, administrativa e financeira somente é possível com a participação de todos os membros do grupo, mas também com a responsabilidade em todas as etapas desse processo, gerando uma escola organizada e com políticas educacionais descentralizadas, com a segurança de autonomia e democracia nas instituições de ensino (ARRUDA et al., 2011).

É importante citar que embora somente a LDBN/1996 tenha tratado sobre a descentralização, participação e autonomia da gestão escolar, essa discussão teve início no Brasil na década de 1980, quando as escolas, sociedade e poder público passaram a perceber a premência de reformas educacionais, para fortalecer o cotidiano escolar no país (CARVALHO, 2012).

A base de uma escola que fundamenta sua gestão na autonomia e democracia se encontra no contexto de ações administrativas capazes de romper a cultura de organização centralizada e autoritária, que durante um longo período de tempo esteve presente nas escolas brasileiras, com uma gestão com similar a fabril, com divisão de tarefas e responsabilidades (ARRUDA et al., 2011).

Demonstra-se evidente que uma gestão alicerçada na autonomia e na democracia também atua com divisão de tarefas, mas, a responsabilidade

é solidária e todos gestores, professores, alunos, funcionários, familiares, sociedade e poder público devem exercer o direito/dever de serem responsáveis por todo o ensino-aprendizagem na escola com reflexos para a formação de uma nova sociedade.

Outro aspecto a ser considerado é que a autonomia administrativa gera um contexto de favorecimento para a desburocratização da educação, tornando a escola e sua atividade mais eficiente e com melhores resultados de produtividade. Embora deve existir a consciência de que a autonomia da gestão gera um processo de desburocratização e descentralização fica evidente, que para a ocorrência desse processo as ações devem existir em prol da escola e do aprimoramento educacional, não constituindo essas ações relatos utópicos, mas, verdades observadas no cotidiano das escolas, com participação de todas as instâncias organizadoras e gestores das escolas, como municípios, estados, sociedade civil e instituições, transformando a educação e deixando para trás o antigo sistema de centralização da gestão (CARVALHO, 2012).

Com o propósito de implantar nas escolas um processo de gestão autônomo e democrático, em que as tomadas de decisões sejam participativas, é preciso que as escolas não tenham uma gestão similar às empresas capitalistas, a qual se fundamenta na divisão de tarefas e centralização de responsabilidades e comando, impedindo a democratização da gestão escolar (PARO, 2016).

Nesse sentido, a descentralização da gestão e a construção de uma escola democrática, que se fundamente na tomada de decisão participativa precisa se fundamentar em uma estrutura organizacional e de gestão flexível e capaz de transformar primeiramente o próprio ambiente escolar e, depois a comunidade em que se encontra inserida na construção de uma nova sociedade. Essa gestão participativa e democrática se alicerça na autonomia, flexibilidade, cooperação, trabalho em grupo e na gestão democrática e participativa, gerando vantagens para a construção de uma educação também democrática, que valoriza os indivíduos e a construção de uma sociedade efetivamente inclusiva.

No campo real essa escola autônoma, flexível e com uma gestão democrática e participativa, necessita a redução de amarras jurídicas, administrativas e organizacionais tradicionais, cabendo ao Estado ser parceiro de cada escola, oferecendo os recursos materiais, físicos e financeiros para a evolução da organização e gestão escolar e a motivação/satisfação dos professores, alunos, funcionários e sociedade (ARRUDA et al., 2011).

Pode-se assim observar que a LDBN/1996 veio impulsionar uma nova escola, que embasa a sua atividade na flexibilidade da estrutura organizacional e de gestão da escola, a partir dos seguintes princípios de autonomia; transferência de responsabilidade da gestão aos representantes da comunidade escolar; flexibilização da organização escolar, do calendário e, inclusive do currículo; trabalho interdisciplinar e multidisciplinar; reconhecimento do trabalho e esforço de professores e alunos; reconhecimento do trabalho e esforço de todos em prol da comunidade escolar (CARVALHO, 2012). A partir de todas essas ações é gerada a desburocratização com a eliminação ou simplificação de normas, desregulamentação e a flexibilização organizacional do sistema, e liberdade para a tomada de decisões e o fortalecimento das relações da comunidade escolar com a sociedade e o próprio Estado. Todos esses elementos geram maior autonomia administrativa e na execução de parcerias para o bem de toda a escola e o aprimoramento do ensino (PARO, 2016).

É também necessário tratar sobre a autonomia pedagógica e a possibilidade de desenvolver as habilidades e capacidades dos alunos, com base em um processo democrático e participativo (CARVALHO, 2012). Essa autonomia somente ocorre quando professores e representantes da comunidade têm acesso e participação ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao compreender que o PPP exprime o propósito qualitativa de uma escola, com a estrutura administrativo didático-pedagógica, segundo Paro (2016, p.11) tendo: “maior peso na condução dos objetivos educacionais e de seu entrelaçamento com as determinações de ordem administrativa”, pode-se entender o que se busca com essa educação. Tem-se desse modo que o adequado modelo de gestão escolar pode tornar mais eficiente e eficaz a educação, com a participação dos atores escolares na busca de uma escola que forme indivíduos críticos e conscientes de seus deveres/direitos e seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve tem por objetivo analisar a necessidade de integração entre a escola e a comunidade, por se constituir num dos desafios educacionais do século XXI. Conhecer e discutir sobre o papel do gestor democrático, que atua a partir de uma gestão participativa é valioso tanto para as instituições escolares que fazem parte do estudo, quanto para o meio acadêmico e sociedade, pois, as informações desse estudo podem oportunizar outras escolas

na busca por uma forma de gestão que se volta para a valorização dos indivíduos que compõem a comunidade escolar.

De forma prática conhecer as atividades de um gestor escolar permite identificar se o seu tipo de gestão é mais favorável para motivar a comunidade escolar, na contextualização de uma escola que tem por princípio a formação cidadã, permitindo que professores e alunos possam visualizar benefícios na formação escolar a partir de um processo de gestão participativa.

Pode-se assim, apontar que o tema é importante, oportuno e necessário, tanto no contexto de discussão acadêmica quanto em relação ao conhecimento que os gestores precisam ter em relação às suas ações e, especialmente, os reflexos de uma gestão com princípios democráticos e participativo.

REFERENCIAS

ARRUDA; A. P. T. de; SANTANA, M. V.; KELLER, P. S.; PEREIRA, S. M. Democracia e autonomia da gestão escolar: desafios e perspectivas frente à cultura da centralização. **Póiesis Pedagógica**. 9(1):73-85, jan./jun.2011.

CARVALHO, E. J. G. de. Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, Duas Faces de Uma Mesma Moeda. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. Ano 9. 18(36):33-53, jul./dez. 2012.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. M. **Gestão participativa na escola e os desafios a serem alcançados**. 2013. Disponível em:

<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/gestao-participativa-na-escola-e-os-desafios-a-serem-alcançados/48709>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

CONHECIMENTO E AS ESTRUTURAS COGNITIVAS VINCULADAS AO ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO

Rousimeire da Silva Freitas ³⁵

RESUMO

Uma questão fundamental nos estudos sobre a aprendizagem está localizada nos processos do tipo de conhecimento. Embora seja uma linha privilegiada na pesquisa Educacional desde a sua formação disciplinar inicial, há um interesse renovado hoje em examinar este construto novamente em um contexto de renovação paradigmática e mudanças no nível planetário, nos modos de conhecer e interagir com o conhecimento. Neste contexto, propusemo-nos a estudar os tipos de conhecimento por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa.

Palavras-chave: Conhecimento. Formação Cognitiva. Aprendizagem.

ABSTRACT

A key issue in learning studies is found in knowledge-type processes. Although it has been a privileged line in Educational research since its initial disciplinary training, there is a renewed interest today in examining this construct again in a context of paradigmatic renewal and changes at the planetary level, in ways of knowing and interacting with knowledge. In this context, we have proposed to study the types of knowledge through a bibliographical, descriptive and qualitative research.

Keywords: Knowledge. Cognitive training. Learning.

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento é a capacidade de agir, processar e interpretar informações para gerar mais conhecimento ou resolver um problema particular. O conhecimento pode ser interpretado e compreendido por seres humanos e até mesmo máquinas por agentes inteligentes, isto é adquirido por meio de bases de conhecimento ou conjuntos de formação e inferência lógica.

³⁵ Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas / 01/2006.

Mestrado em Ciências da Educação 07/2018. Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados em Pedagogia – Cursando 2019. Pós-Graduação - Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva - Cursando 2019.

Cientistas e pesquisadores definem o conhecimento de duas maneiras: como uma representação mental da realidade e como informação que pode ser transmitida de uma entidade para outra por meios não genéticos. Na concepção de Piaget as formações cognitivas estão ligadas ao desenvolvimento etário do ser humano, variando de pessoa para pessoa. Dessa forma, em cada momento temporal há uma formação cognitiva diferente, sendo perceptível em observações detalhadas, considerando classificações levando em consideração o espaço, tempo, movimento (PLANETA EDUCAÇÃO, 2016).

A formação cognitiva quando atinge nível satisfatório, facilita as atuações do indivíduo perante a realidade, com boa adaptação e ação diante das possibilidades e situações. Em desenvolvimento infantil, os materiais de estímulo a aprendizagem devem ser adequados e correspondentes a idade, propiciando atividades motoras ou mentais. Não é saudável forçar com atividades superiores a capacidade cognitiva atual da criança, tendo em vista que:

A psicologia cognitiva é totalmente divergente de outras abordagens da psicologia por dois motivos principais: 1. Refuta a introspecção e adota o método científico positivista como método válido de investigação, o que contraria os métodos fenomenológicos, como a psicologia freudiana, por exemplo. 2. Defende a existência de estados mentais internos, tais como: o desejo; as crenças (conjunto de suposições desejadas, inconsciente ou conscientemente por indivíduos ou grupos); as motivações (impulso de materialização do desejo na conduta dos indivíduos de forma consciente ou inconsciente), tais estados mentais vão contra os preceitos da psicologia comportamental (VESCE, 2017, p.1).

Compreende-se assim que a teoria de Piaget é relevante para o estudo da psicologia cognitiva, principalmente quanto ao desenvolvimento mental do ser humano. Isso porque ela explica que a aprendizagem é a construção e aumento do conhecimento, que acontece quando o processo de acomodação evolui para o de assimilação, ou seja, quando se faz uma reorganização da estrutura cognitiva, reformulando as capacidades intelectuais do indivíduo.

2. TIPOS DE CONHECIMENTO: FÍSICO, LÓGICO-MATEMÁTICO, SOCIAL

Ao tratar sobre os tipos de conhecimentos é necessário primeiramente definir que:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já

constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas (PIAGET, 2015, p. 6).

Nesse sentido, pode-se observar que não existe somente um tipo de conhecimento capaz de resultar a inteligência ou capacidade do indivíduo, mas um conjunto de fatores que se envolvem e permitem a complementação de diferentes inteligências em interação com o meio social em que o indivíduo se encontra inserido.

Observa-se ao analisar os estudos de Piaget e de outros seguidores de sua Teoria, que os conhecimentos não possuem a mesma natureza, dessa forma, podem derivar de três aspectos diferentes o físico, lógico-matemático e o social. (SARAVALI; GUIMARÃES, 2010).

No caso do conhecimento físico esse contempla as experiências diretas com os objetos, abstraindo-se o empírico, isto para Assis (2003, p. 78) significa a: “[...] abstração das propriedades observáveis que são inerentes aos objetos”, como, por exemplo, cor, forma, textura, gosto, odor, dentre outros.

Em relação ao conhecimento lógico-matemático o mesmo é um tipo de estrutura em que ocorre a abstração reflexionante, que permite a criação e introdução das relações entre os objetos que podem ser comparados e quantificados entre si (SARAVALI; GUIMARÃES, 2010).

Enquanto que o conhecimento social é o objeto que se origina nas transmissões sociais, isto significa dizer, das relações e interações sociais. Desse modo, para adquirir esse conhecimento é preciso a convivência com outras pessoas que possibilitam novas informações, bem como, um ambiente social em que seja possível a interação entre os indivíduos (SARAVALI; GUIMARÃES, 2010).

De uma forma simplificada o conhecimento físico está relacionado aos objetos do mundo que são exteriores ao sujeito; o lógico-matemático é interno ao sujeito e o social tem elo com as convenções sociais, que em sua maioria são arbitrarias e transmitidas de um indivíduo para outro, na maioria das vezes, de adultos para crianças/adolescentes (FRANCO, 2016).

Segundo a Teoria de Piaget pode-se distinguir o conhecimento físico do lógico-matemático a partir da compreensão de que:

O fato de que uma bola rola em uma rampa, que uma certa combinação de materiais produz cristais e que certos objetos flutuam na água é um exemplo de conhecimento físico. A fonte do conhecimento físico está, portanto, principalmente no objeto, ou seja, na forma com que o objeto proporciona ao sujeito oportunidades para observação. O conhecimento lógico-matemático, por outro lado, consiste nas relações que o sujeito cria e introduz nos, ou entre objetos. Um exemplo de conhecimento lógico-matemático é o fato de que, no exercício de inclusão da classe, existem mais cubos que cubos azuis. [os cubos] não estão organizados dentro da classe de “todos os cubos” compostos das subclasses “cubos amarelos” e “cubos azuis” até que a criança crie essa organização hierárquica e introduza-a entre os objetos (KAMII, 2001, p. 32-33).

Para Piaget a fonte do conhecimento físico é o comportamento do próprio objeto, enquanto a fonte do conhecimento lógico-matemático se origina nas relações criadas ou introduzidas “nos” ou “entre” os objetos, sendo assim, os dois conhecimentos possuem naturezas diferentes.

Nesse sentido, aponta-se que o desenvolvimento psicológico, que permite a criança ser conduzida ao pensamento adulto segundo Piaget (2015, p. 12): “não dependeria unicamente de fatores psico-biológicos hereditários, nem simplesmente da pressão do meio físico sobre o espírito, mas, sobretudo, da influência da vida social sobre o indivíduo”.

Considerando esses fatos aponta-se que as crianças possuem a capacidade de transformar os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, e, desse modo, dinamizam suas ideais e a transformam em conceitos singulares e que lhe permitem interagir com o ambiente em seu se encontram inseridas (SARAVALI; GUIMARÃES, 2010).

Existem ainda as estruturas cognitivas que são as consequências das ações do aprendiz, no caso específico, da criança/adolescente em relação aos adultos. Tais ações não são estáticas, isso porque se transforma e modificam no decorrer do processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano. Nesse sentido, quando o indivíduo manipula objetos passa a observar suas diferenças e semelhanças e a forma mais adequada de agir/reagir a eles (FRANCO, 2016).

2.1 A ESTRUTURA COGNITIVA

Ao apresentar os aspectos que envolvem a Teoria de Piaget é relevante o conceito de estrutura cognitiva, que são padrões de ação física e mental, que se originam em atos específicos de inteligência e vinculam-

se ao estágio de desenvolvimento que se encontra a criança. Essa estrutura cognitiva está dividida em quatro etapas:

Existem quatro estruturas cognitivas primárias (isto é, estágios de desenvolvimento) de acordo com Piaget: sensorial-motor, pré-operações, operações concretas e operações formais. No estágio sensorial-motor (0-2 anos), a inteligência assume a forma de ações motoras. A inteligência no período pré-operação (3-7 anos) é de natureza intuitiva. A estrutura cognitiva durante o estágio de operações concretas (8-11 anos) é lógica, mas depende de referências concretas. No estágio final de operações formais (12-15 anos), pensar envolve abstrações (PLANETA EDUCAÇÃO, 2016, p.1).

As estruturas cognitivas se transformam por meio de formações da adaptação, como a assimilação e a acomodação. No que tange a assimilação, é o ato de interpretar eventos com estruturas intelectuais já criadas, e sobre a acomodação é a modificação e alteração dessas estruturas, a fim de entender o meio. A formação cognitiva incide de uma necessidade de modificação e adaptação ao meio, assemelhando a teoria de Piaget a de Vygotsky, que também versa sobre a aprendizagem construtiva (PORTAL EDUCAÇÃO, 2016).

Sobre a psicologia cognitiva tem-se que a mesma é considerada a área da psicologia que rege a relação do indivíduo com a percepção, aprendizado, lembranças, representações das informações que adquire com a realidade. Essa seara abarca todos os estudos relacionados ao pensamento, memória e percepção do indivíduo, com interesse em codificar o modo como o mundo é entendido e representado, além das capacidades de fala, raciocínio, resoluções de problemas, entre outras (VESCE, 2017).

Na concepção de Piaget as formações cognitivas estão ligadas ao desenvolvimento etário do ser humano, variando de pessoa para pessoa. Dessa forma, em cada momento temporal há uma formação cognitiva diferente, sendo perceptível em observações detalhadas, considerando classificações levando em consideração o espaço, tempo, movimento (PLANETA EDUCAÇÃO, 2016).

A formação cognitiva quando atinge nível satisfatório, facilita as atuações do indivíduo perante a realidade, com boa adaptação e ação diante das possibilidades e situações. Em desenvolvimento infantil, os materiais de estímulo a aprendizagem devem ser adequados e

correspondentes a idade, propiciando atividades motoras ou mentais. Não é saudável forçar com atividades superiores a capacidade cognitiva atual da criança, tendo em vista que:

A psicologia cognitiva é totalmente divergente de outras abordagens da psicologia por dois motivos principais: 1. Refuta a introspecção e adota o método científico positivista como método válido de investigação, o que contraria os métodos fenomenológicos, como a psicologia freudiana, por exemplo. 2. Defende a existência de estados mentais internos, tais como: o desejo; as crenças (conjunto de suposições desejadas, inconsciente ou conscientemente por indivíduos ou grupos); as motivações (impulso de materialização do desejo na conduta dos indivíduos de forma consciente ou inconsciente), tais estados mentais vão contra os preceitos da psicologia comportamental (VESCE, 2017, p.1).

Compreende-se assim que a teoria de Piaget é relevante para o estudo da psicologia cognitiva, principalmente quanto ao desenvolvimento mental do ser humano. Isso porque ela explica que a aprendizagem é a construção e aumento do conhecimento, que acontece quando o processo de acomodação evolui para o de assimilação, ou seja, quando se faz uma reorganização da estrutura cognitiva, reformulando as capacidades intelectuais do indivíduo.

2.2. Como o desenvolvimento cognitivo é alcançado

O desenvolvimento cognitivo, sendo previsível e linear, acontece antes do período de aprendizagem, pois grande parte de conhecimentos só são maturados pelo indivíduo em fase de formação da estrutura biológica avançada. Assim surgiu os estágios de formação cognitiva, ponto de alta relevância na sua teoria (PIAGET, 2017).

Tem-se que o desenvolvimento mental é concluído em quatro períodos, em acontecimentos de procedimentos evolutivos e biológicos do ser humano, considerando faixas etárias (PIAGET, 2017). A primeira acontece entre 0 a 2 anos, chamada de estágio de inteligência sensório-motora; a segunda, entre 2 a 6 anos, acontece o estágio pré-operatório; entre 6 a 12 anos, consiste no estágio operatório concreto; e por fim, a última evolução, de 12 anos em diante o estágio operatório formal. Esse desenvolvimento não é estático, varia de acordo com os aspectos biológicos de cada indivíduo.

A ordem em que as estruturas mentais se sucedem e evoluem é sempre constante, mesmo que cronologicamente não seja exata podendo a idade variar, mas não a ordem de sucessão das aquisições. A cada nova fase os novos conhecimentos se integram ao saber pré-existente, ou seja, há um caráter integrativo em cada estágio. Cada estágio apresenta-se como uma estrutura de conjunto, pois as aquisições se integram e passam a formar um todo. Os estágios estão interligados no sentido de que cada estágio compreende um nível de preparação de uma nova etapa e de acabamento de outra (BALESTRA, 2007, p.185).

No estágio sensório-motor, fase inicial do desenvolvimento cognitivo, a inteligência está sendo fomentada e construída, sem nenhuma prévia experiência, por meio de práticas e ações reflexivas. Nesse estágio as coordenações mentais são limitadas e se abre um leque de possibilidades de aprendizados por meio de movimentos. As ações de um bebê consistem em atividades por coordenação sensorial e motora simples (FERRARI, 2014).

O bebê não possui barreiras de consciência limitando o mundo interior do exterior, não conseguindo fazer distinções psicológicas de seu próprio corpo e do restante ao seu redor. O próprio corpo é a referência para as experiências que lhe são ofertadas, sendo o centro da sua capacidade de entendimento (BALESTRA, 2007).

A partir dos dois anos, surge a capacidade simbólica na criança, que passa a desenvolver a linguagem, ainda de forma primitiva, mas preceitua mudanças relevantes na cognição, afetividade e concepção social, devido a maior interatividade nas relações interpessoais, melhorando a expressão corporal e sensorial nas representações. as evoluções psicológicas tendem a ficar mais aceleradas, pois com as novas capacidades adquiridas, a criança passa a efetuar mais ações que possuem significado para ela (TERRA, 2011).

Ao tratar sobre os estágios da criança tem-se que:

O estágio pré-operacional é representado por um grande avanço para o desenvolvimento com a gênese da capacidade simbólica. O desenvolvimento da linguagem traz consigo três consequências para a vida mental da criança, sendo: a socialização da ação com trocas entre os indivíduos; o desenvolvimento da intuição e desenvolvimento do pensamento a partir do pensamento verbal que traz consigo o finalismo (porquês), e os

animismos, e por fim o artificialismo (FERRARI, 2014, p. 19).

Em princípio essa linguagem é própria com a emissão de sons curtos e desconexos, mas, logo ocorre um processo de evolução em relação a inteligência linguística e a criança passa a pronunciar as primeiras palavras, embora ainda diferente do que é considerado adequada, o processo de evolução da inteligência e de maturação permite a melhoria contínua e a verbalização de suas emoções.

No estágio operatório-concreto, a criança está madura para compreender novos conhecimentos e convicções lógicas, em paralelo com as mudanças físicas como a alteração da aparência. Essas modificações são intensas, tanto as físicas quanto as mentais, o que exige que a criança seja acompanhada e auxiliada sobre a compreensão das evoluções, para que não negue ou retroaja nos efeitos (FERRARI, 2014).

Nessa fase a criança tem maturidade de criar a capacidade de coordenar as situações e visões diferentes sobre a realidade, absorvendo de maneira lógica e coesa, conseguindo construir conhecimento e dar significados a eles (TERRA, 2011). É nesse momento que a criança cria uma rede de raciocínio com caixa para guarda-lo de maneira lógica e organizada.

Ainda sobre essa faixa etária tem-se que o individualismo e visão egocêntrica passam a diminuir, pois existe maior necessidade de relação com outras pessoas, desenvolvendo uma comunicação mais eficiente e considerando outras visões de mundo e não apenas a íntima (FERRARI, 2014). Nesse período as relações sociais se tornam mais intensas por meio de brincadeiras e jogos fundamentados por regras, assim como a evolução da compreensão do certo, do errado e da penalização.

No estágio operatório formal, última fase do desenvolvimento cognitivo, que perdura por toda a vida, a criança está com um intelecto mais aguçado e maduro (FERRARI, 2014). O seu pensamento não depende de experiência direta, ou seja, está totalmente formado, conseguindo elaborar situações-problemas, operações lógicas, e considerações sobre raciocínio lógico a partir de proposições e não apenas números ou objetos.

Essa fase absorve a evolução de todas as outras, construindo uma estrutura cognitiva mais forte, propícia para novas aquisições e estimulações (BALESTRA, 2007). A partir desse período, nas novas concepções serão aprendidas por meio de pensamentos relacionados aos aspectos internos e externos do indivíduo.

Ainda com o propósito em debater os aspectos que envolvem a estrutura cognitiva do indivíduo tem-se o entendimento sobre a Teoria de Feuerstein, como apresentado na sequência.

2.3. A Estrutura Cognitiva Segundo Feuerstein

A Teoria de Feuerstein é fundamentada na definição de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois ele disciplina que se deve propor ferramentas que incentive a progressividade de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, de maneira intencional e planejada, com detalhamento ao se considerar as experiências que essas proposições alcançaram (GONÇALVES; VAGULA, 2012).

As interpretações de Feuerstein são mais abrangentes do que as de Vygotsky, pois ele considera que esse incentivo proporciona uma mudança intensa sobre a postura e ações pontuais da pessoa, com ênfase na modificação da estrutura cognitiva, como incremento das operações mentais e motoras.

A Teoria de Feuerstein incrementa o estudo da psicologia cognitiva ao distinguir dois fatores que influenciam na estrutura cognitiva. São os fatores ditais ou distantes do poder de ação do indivíduo que está relacionado a evolução cognitiva mas não é determinante para que ela se realize, e os fatores etiológicos proximais ou próximos, que regem a Experiência de Aprendizagem Mediana (EAM), ou seja, não é determinante apenas a formação do conhecimento, mas dar significado à eles (BEYER, 2002).

Em relação aos fatores distantes apontam-se que estes seriam:

[...] fatores hereditários genéticos, fatores orgânicos, nível de maturidade, equilíbrio emocional familiar, estimulação do envolvimento ambiental, status socioeconômico e diferenças culturais, que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento cognitivo, mas o que será determinante para Feuerstein, será a presença (variável em quantidade e qualidade) ou ausência de EAM. Assim, uma pessoa pode ter nascido em um contexto materialmente bastante favorável, por exemplo, mas não se desenvolver por falta de estimulação adequada. Por outro lado, alguém que tenha sofrido condições limitadoras, pode vê-las superadas, mediante intervenções de mediadores que favoreçam sua modificabilidade. O inverso dessas duas situações também é verdadeiro (GONÇALVES; VAGULA, 2012, p. 8).

Pode-se compreender assim que Feuerstein considera que não existem elementos pré-existentes que limitem o desenvolvimento cognitivo humano, pois qualquer indivíduo que tenha contato com a EAM pode ter modificações e desenvolvimentos intelectuais, constituindo esse um processo em transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo compreendeu-se que o conhecimento deriva da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas num sentido muito mais profundo, que é a assimilação do real à coordenação necessária e geral da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, capturar os mecanismos dessa transformação em conexão com as próprias ações transformadoras.

Portanto, o conhecimento pode ser gerado de várias maneiras e aplicado de diferentes maneiras. Compreende-se desse modo, que o conhecimento não se encontra no sujeito-organismo ou no objeto-meio e, sim, na interação de ambos. Dinamizar conteúdos, instigar os alunos a se adaptarem ao ambiente e, ao mesmo tempo permitir que ocorram processos de transformações nesse ambiente, buscando a melhoria/evolução do processo ensino-aprendizagem são elementos essenciais para o desenvolvimento da inteligência humana, especialmente, na escola em que crianças e adolescentes necessitam vivenciar um processo contínuo de adaptação, aceitação e equilíbrio. Qualquer que seja o conhecimento o objetivo é o mesmo e é desenvolver as capacidades dos seres humanos para contribuir para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BALESTRA, M. M. M. **A Psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba-Paraná: Ibpex, 2007.

FERRARI, D. F. M. **Desenvolvimento cognitivo**: as implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no processo de ensino aprendizagem. 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4808/1/MD_EDUMTE_VII_2014_34.pdf. Acesso em: 10 fev. 2016.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 2012.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Geneve: Librairie Droz, 1977.

_____. **Seis estudos de Piaget**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **A psicologia da inteligência**. São Paulo: Vozes, 2016.

_____. **A epistemologia genética**. São Paulo: Wmf, 2017.

PLANETA EDUCAÇÃO. **Estrutura do intelecto (J. P. Guilford)**. 2016. Disponível em: <<http://teste.planetaeducacao.com.br/professores/suporteaprof/pedagogia/teoria47intel.asp>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SABINO, M. A.; ROQUE, A. S. de S. **A teoria das inteligências múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública**. 2006. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo3/ateoriadasinteligencias.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, T. Ambientes educativos e conhecimento social: Um estudo sobre as representações de escola. **Educ. rev.** Belo Horizonte-Minas Gerais, v.26, n.1., 2010.

SOBRAL, O. J. **Inteligência humana: concepções e possibilidades**. 2013. Disponível em: <<http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2013/05/3.-INTELIG%C3%8ANCIA-HUMANA-CONCEP%C3%87%C3%95ES-E-POS-SIBILIDADES-Osvaldo-Jos%C3%A9-Sobral.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DOS AVANÇOS NO PROCESSO AVALIATIVO

Silvana Alves Trindade Oliveira³⁶

Elizangela Aparecida Lima Menezes³⁷

Ana Maria da Silva Reis³⁸

Iraci Nogueira da Rocha Campos³⁹

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 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.

³⁶Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Supervisão e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

³⁷Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica institucional e Interpretação e Tradução.

³⁸Graduação em Pedagogia. Pós-graduação Coordenação pedagógica.

³⁹Graduação 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.

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 de 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 percebeu 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 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, e 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 Fernandes⁴⁰(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 influência no mercado. O então Ministro da Administração Bresser Pereira do Ministério de

⁴⁰ 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.

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

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 antigo pensamento o qual foi construído pela os 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 a 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 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 significante 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 em 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 ⁴¹Haddad 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 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

⁴¹ Fernando Haddad. Ministro da Educação do Brasil (2009) <http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art408.asp>.

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 taxa 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 esta 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 alcançada. 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 trajetos 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 individuo. 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.

REFERENCIAS 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

A LEITURA COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO NA AREA CIENCIAS DA NATUREZA

Sirleide Tavares⁴²

Ilce Terezinha Pegorini⁴³

Luiz Fabio da Silva Dourado ⁴⁴

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", thereby contributing to the transformation of the society to which it is inserted, so we will address the importance of reading within the context literacy and literacy in the formation of thinking, critical citizens 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.

42 Mestranda em educação pela universidade Estácio de Sá E-mail da autora sirleidetavares@hotmail.com. Orientador. Dr. Rogério Penso.

43 Mestranda em Ciência da Educação.

44 Mestrando em Ciência da Educação.

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, é 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 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).

É 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 das ciências naturais envolve habilidades ou capacidades que se sustentam na leitura e compreensão de textos. Tal é 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 estreita proximidade com linguagens e códigos. Não é 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 é possível, sem a leitura aplicar conhecimentos dessas disciplinas para solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental, uma das habilidades da prova a 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, necessitarem 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.

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



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

C- Ensinar a importância de perceber a organização do livro, capítulo ou texto, mostrado como funciona o sumario, 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, analisando as imagens, lendo as legendas que

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

Figura 3: Sumário 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.

ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS E A ESCOLA

Educação Inclusiva: A inclusão a partir da Ludicidade

Valério Mendes Da Silva⁴⁵

RESUMO

As incapacidades resultantes de deficiência ou impedimentos orgânicos e funcionais acabavam se tornando um empecilho para esses indivíduos acompanharem o grupo social do qual faziam parte, restando-lhes a sina do abandono no curso do caminho, pois esta era a lei da natureza, a lei do mais forte. Essa teoria de Locke (1999) está presente na pedagogia contemporânea, recursos visuais que estão cada vez mais presentes na vida das crianças, na sala de aula, principalmente nos anos iniciais, Educação Infantil e Alfabetização, a educação lúdica e dinâmica de aulas que por meio de experiências sinestésica estimula os sentidos, os estímulos partem da natureza. História da Educação Especial começou no Brasil, no início da segunda metade do século XIX, sendo que antes desta data as pessoas com necessidades especiais eram abandonadas e descuidadas com relação à educação, a educação desses seres se dava em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e também em locais especializados. Considerando a situação de exclusão social na qual estão inseridas, decorrente do descaso do poder público e da desinformação por parte de diferentes setores da sociedade, as pessoas com deficiência enfrentam diariamente problemas estruturais graves que prejudicam o exercício de sua cidadania e mesmo sua sobrevivência, como a inacessibilidade dos transportes coletivos, o desemprego e a discriminação.

Palavras-Chave: Inclusão, deficientes, educação.

ABSTRAT

The incapacities resulting from deficiencies or organic and functional impediments were becoming a hindrance for these individuals to accompany the social group of which they were part, leaving them the mark of abandonment along the way, for this was the law of nature, the law of the stronger. This theory of Locke (1999) is present in contemporary pedagogy, visual resources that are increasingly present in the life of children, in the classroom, especially in the early years, Early Childhood Education and Literacy, playful and dynamic education

⁴⁵Especialização em Sociedade e Divisão Regional; Bacharel e Licenciatura Plena em História; Ensino Médio Técnico em Contabilidade.

classes that means of synesthetic experiments stimulates the senses, the stimuli depart from nature. History of Special Education began in Brazil at the beginning of the second half of the nineteenth century. Prior to this date, people with special needs were abandoned and neglected in relation to education, the education of these beings occurred in schools attached to psychiatric hospitals. in specialized locations. Considering the situation of social exclusion in which they are inserted, due to the lack of public power and the lack of information on the part of different sectors of society, people with disabilities face daily serious structural problems that hinder the exercise of their citizenship and even their survival, as the inaccessibility of collective transport, unemployment and discrimination.

KEYWORDS: Inclusion, handicapped, education.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou de uma ideia que já vinha desenvolvendo em outro trabalho acerca da educação especial e da própria inclusão de alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, os PNEs.

Trabalho em uma Escola Estadual na parte administrativa, como membro da Equipe Gestora da Escola Estadual Pe. Ezequiel Ramin em Juína-MT, por isso interessei-me pelo tema, pelo fato de ser novo, ter poucos materiais a respeito. O grande desafio é estabelecer uma linha histórica do surgimento dessa modalidade e os percalços enfrentados.

Uma vez que se depara com um elevado número de alunos Portadores de Necessidades Especiais estudando em salas regulares e frequentando no contra turno a Sala de Recursos Multifuncionais. Foi verificado a dificuldade do Professor em entender e transmitir o conteúdo aos alunos Portadores de Necessidades Especiais de qualquer natureza. Então foi realizado um estudo acerca da linha do tempo dos “sabores e dissabores”⁴⁶ pelos quais passaram não apenas as pessoas deficientes, mas também, seus familiares, que com certeza, foram rodeados de muitos mitos, ilusões e desilusões bem como de muito preconceito além da história, paradigmas criados e que foram rompidos ou estão sendo.

O grande paradigma que foi estabelecido é uma questão simples, sobre a vivência dessas pessoas com deficiência ao longo dos séculos, como eram? Como se relacionavam ou, não se relacionavam? Como eram tratadas? O que foi feito para romper com esses paradigmas, existentes na sociedade arcaica? No primeiro título registra a história da educação especial iniciando na idade Primitiva, constata-se que até o século XVIII, grande parte das noções a respeito

⁴⁶ Grifo meu.

da deficiência era basicamente ligada ao misticismo e ocultismo, havendo pouca base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. A falta de conhecimento sobre as deficiências fazia com que essas pessoas fossem marginalizadas, ignoradas.

A própria religião, ao afirmar ser o homem feito à “imagem e semelhança de Deus”, sendo assim um ser perfeito, levava à crença de que as pessoas com deficiência por não se adequarem a essa “perfeição” eram postas à margem da condição humana. No segundo título busca-se orientações nas Leis, Resoluções e Orientações que asseguram a Inclusão na Educação no Brasil.

2. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1. Compreendendo a educação especial

Na Idade Primitiva aqueles seres dotados de uma deficiência intelectual, cegos, surdos àqueles que fossem, seriam aniquilados ou faleciam precocemente, os seres humanos passam por uma “seleção natural”, de acordo com a teoria darwinista, em que somente sobreviveria o mais forte (RODRIGUES, 2008, pág. 7). Na Lei Diretrizes e base nesse sentido, o abandono das pessoas com deficiência era algo natural, não causando nenhum sentimento de culpa aqueles que continuassem a caminhada da vida, as pessoas com deficiência não conseguiam vencer as agruras das relações entre si e a natureza. Cada indivíduo se bastar com suas forças e biologias naturais, ou seja, valer-se somente do corpo orgânico para produzir sua existência. Os seres humanos eram nômades viviam por meio da caça, da pesca e das cavernas onde era possível abrigarem-se, os seres mais gravemente afetados possivelmente não sobreviviam ao parto e os que conseguiam eram submetidos a prática de infanticídio. As incapacidades resultantes de deficiência ou impedimentos orgânicos e funcionais acabavam se tornando um empecilho para esses indivíduos acompanharem o grupo social do qual faziam parte, restando-lhes a sina do abandono no curso do caminho, pois esta era a lei da natureza, a lei do mais forte (RODRIGUES, 2008, pág. 7).

Em Esparta, as crianças com deficiência física ou mental eram consideradas subumanas, em consonância com os ideais atléticos estéticos e de potência dos guerreiros, ao nascimento, ocorria a “eliminação” instantânea daqueles que não atendessem aos padrões desejados. Para Platão, os homens se dividiam em governantes, guerreiros e agricultores, cujas respectivas características de retórica e persuasão, força e coragem, destreza e habilidades manuais eram herdadas com o nascimento, a exclusão das pessoas com deficiência se dava pela supervalorização do corpo em detrimento das capacidades e funções intelectuais. (DINÉIA URBANEK, PAULO ROSS.

2.p.22). Já em Atenas, privilegiavam a filosofia, a retórica, a contemplação e o poder de argumentação, constituindo, assim, o perfil do ideal de homem e de sociedade, as pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência também eram excluídas do convívio entre os chamados “homens respeitáveis”. (RODRIGUES, 2012, pág.13). Foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, que uniu os povos do mundo todo, percorrendo e influenciando os diversos segmentos da sociedade da sociedade no reconhecimento de que, como consta em seu Artigo 1º, “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (BRASIL, 1948). De forma geral, essa declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade da qual fazem parte. É preciso fazer uma breve análise da pedagogia de acordo com o pensamento de John Locke, que é considerado por muitos como sendo um pensador das elites pelo fato de seu pensamento educacional ser direcionado para a educação da aristocracia burguesa do século XVII e início do século XVIII. Mesmo apresentando este aspecto, não impediu que alguns de seus conceitos se generalizassem no pensamento educacional da escola contemporânea tecnicista.

O pensamento de Locke se destaca pela crítica ao inatismo, por sua consideração em relação ao ser humano quando acaba de nascer, ele compara a uma “tábula rasa”, para ele o conhecimento deve ser construído ao longo de sua existência. (GRUBBA, 2013, pág. 195). Conforme tradução de Anoar Aiex, do livro Ensaio a Cerca do Entendimento Humano de Locke (1999, vol.01, pág. 10):

A crítica ao inatismo, realizada por Locke, levou-o a conceber a alma humana, no momento do nascimento, como uma “tábula rasa”, uma espécie de papel em branco, no qual inicialmente nada se encontra escrito. Chega, então, à conclusão de que, se o homem adulto possui conhecimento, se sua alma é um “papel impresso”, outros deverão ser os seus conteúdos: as ideias provenientes – todas – da experiência.

Sua pedagogia baseia-se na instrução aos pais a educar seus filhos com ternura e dureza, não considerando os castigos corporais adequados na disciplina educacional de uma criança. Tal atitude deve ser evitada, somente aplicada em casos extremos. Observamos na contemporaneidade essa aplicação, tanto na formação dos professores, quanto na prática educacional. Para Locke (1999), as crianças aprendem mais quando utilizado recursos visuais. Essa teoria de Locke (1999) está presente na pedagogia contemporânea, recursos visuais que estão cada vez mais presentes na vida

das crianças, na sala de aula, principalmente nos anos iniciais, Educação Infantil e Alfabetização, a educação lúdica e dinâmica de aulas que por meio de experiências sinestésicas estimula os sentidos, os estímulos partem da natureza. Para Kant (1987), a ciência tem de aplicar leis matemáticas aos dados empíricos, e que estes têm de ser coletados em experimentos reais. O idealismo transcendental continua a ser reconhecido como parte brilhante da filosofia, não apenas para soluções que propôs, como também pelos problemas gerados e caminhos apontados.

Vygotsky (2003) teceu duras críticas às teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação, ou, estão de alguma forma pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem.

Recebeu influência dos sociólogos franceses, foi o primeiro a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Indo mais além insiste que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, defensor da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia, deveria ser entendida à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada. A história da Educação Especial começou no Brasil, no início da segunda metade do século XIX, sendo que antes desta data as pessoas com necessidades especiais eram abandonadas e descuidadas com relação à educação, a educação desses seres se dava em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e em locais especializados segregação. Nos anos de 1960 iniciou a luta pelo direito de escolarização das pessoas portadoras de necessidades especiais em escola regular porém não teve avanço, pois os alunos eram responsáveis por se adaptarem ao novo ambiente de ensino. Não foi feita a reestruturação no sistema educacional para atender todas as especificidades dos alunos. Somente na década de 1990 o movimento de inclusão escolar foi fortalecido, em busca de alcançar uma escola democrática na qual a diversidade é respeitada e valorizada, iniciou uma revisão, formulação do sistema educacional como um todo inclusive nas estruturas físicas dos prédios escolares. (PESSOTI, 1984). Montessori (1746-1827) (RODRIGUES, 2008, pág. 14) defendeu que crianças “anormais” precisavam muito mais de métodos pedagogia do que da medicina. Assegurava que a esperança no desenvolvimento estava no professor, não na clínica. Ela foi a primeira a se manifestar contra a internação de crianças com esse problema em casa de saúde, acreditando e propagando a criação de escolas que aperfeiçoassem os métodos de Seguin e que, ao mesmo tempo, pudessem formar professores.

Realizou grande esforço para que fosse fundada uma Escola Normal para mestres.

No século XX, Pestalozzi (1746-1827), defende a crença na educabilidade, nas possibilidades de a pessoa com deficiência aprender a comunicar-se, desenvolver hábitos, habilidade e atitudes para interagir socialmente e para produzir alguma modalidade de trabalho. A deficiência intelectual deixou de pertencer à medicina e passou a pertencer à psicologia, o que significou tirar tal deficiência dos asilos e hospícios e dar passagem à escola, especial ou comum (PESSOTTI, 1984, p. 176-178).

Edward Seguin (1812-1880), que acreditava fielmente que a pessoa com deficiência poderia aprender. Instigado pela história de Itard, criou o método filosófico de treinamento, que consistia em estímulos por meio de atividades físicas e sensoriais. Desenvolvimento um método educacional e fundou, em 1837, uma escola para “idiotas”. Seguin insistia em fazer observação cuidadosa do aluno, segundo ele, o docente deveria ter uma preparação científica cuidadosa e domínio de si mesmo.

Um ponto interessante deste trabalho, foi que através das divagações pelas páginas da internet, encontrei um trabalho sobre “Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença”, 1.ª Edição em 2008, Ipiranga. Rio de Janeiro, IBDD - Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que trata além de outras coisas, da responsabilidade social e do emprego das pessoas deficientes, enfocando a empresa que decide optar por esta prática, tanto no aspecto legal, quanto no social.

O IBDD - Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, criada em 1998 com uma proposta diferente. Contrário a políticas assistencialistas, o Instituto trabalha desde o início pela construção da cidadania das pessoas com deficiência de forma a que elas se tornem sujeitos ativos de seus direitos e lutem contra o preconceito em torno da questão. Considerando a situação de exclusão social na qual estão inseridas, decorrente do descaso do poder público e da desinformação por parte de diferentes setores da sociedade, as pessoas com deficiência enfrentam diariamente problemas estruturais graves que prejudicam o exercício de sua cidadania e mesmo sua sobrevivência, como a inacessibilidade dos transportes coletivos, o desemprego e a discriminação. (IBDD, 2008, p.21).

O Instituto conta ainda com vários serviços de apoio às pessoas com deficiência, entre eles: escritório de defesa de direitos; capacitação profissional; inclusão no mercado de trabalho formal e promoção de atividades esportivas. Oferece ainda serviços de consultoria as empresas e demais instituições. Hoje, portanto, podemos afirmar que está se construindo ao longo da jornada, a valorização e a descoberta de valores dos deficientes ou portadores de

necessidades especiais (PNEEs), pois é necessário recuperar a autoestima dos mesmos para que se possam firmar como pessoas e romper os paradigmas da sociedade. Convém salientar que não apenas os PNEEs enfrentam paradigmas, mas os profissionais que atuam em sala de aula, também, uma vez que não se julgam preparados para enfrentar esses desafios que transmitir o conhecimento aos PNEEs.

[...] independente do rótulo que carregam de “portadores de necessidade educativas especiais”, esses alunos conseguiram quebrar alguns paradigmas construídos ao longo da história da humanidade, relacionados a suposta ausência de capacidade de desenvolvimento dessas pessoas. A realidade exige adequação e não discriminação. (MENDONÇA, 2011)

A partir do tratado de Salamanca, houve uma mudança no conceito de deficientes, busca-se o rompimento com o passado, onde os portadores de necessidades educacionais especiais eram marginalizados e descriminalizados ao extremo.

A estrutura das sociedades, desde os seus primórdios, sempre inabilitou os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas. (MACIEL, 2000)

O preconceito com relação aos deficientes vem de épocas remotas, não é de hoje, eram colocados à margem da sociedade, até mesmos em presídios ou abandonados à própria sorte.

3. CONSIDERAÇÕES

É possível observar no estudo realizado na história da educação inclusiva já existem diversos amparos legais que fixas normas para educação especial inclusiva. Se compararmos desde a idade primitiva até os dias atuais houve grandes avanços, porém mesmo que a legislação estabelece obrigatoriedade de atendimento à população portadora de necessidades especiais, no Brasil e em Mato Grosso a inclusão escolar encontra-se muitos obstáculos, barreiras sendo arquitetônicas e culturais.

Estas limitações são traduzidas pela concepção de que nem todos têm garantia de acesso à escola comum, ainda há preconceito com os indivíduos rotulando como incapazes. Na parte pedagógica existe pouca disseminação da política de educação especial, carência de profissionais especializados na área, falta de material didático específico e ausência de definição curricular, poucas iniciativas na formação continuada de professores e demais profissionais da educação.

Existe um despreparo, tanto por parte da escola, quanto do profissional que irá trabalhar com as diversidades de atendimento aos PNEEs.

Hoje, contam apenas com a boa vontade do Professor que busca conhecimentos e materiais adaptados a essa nova realidade para atender seus alunos da melhor forma possível, não dentro do que seria ideal, mas o mais próximo possível.

Podemos verificar muitos analfabetos folheando livros, querendo ler, mas tem suas limitações e o professor não consegue romper com essa barreira, na minha opinião falta parceiros para capacitá-los melhor.

O professor hoje tem que estudar o conteúdo, junto com o professor regente de sala, após entender o conteúdo ele busca materiais a adaptar de forma a conseguir trabalhar com o PNEE determinado conteúdo para que possa ter um pouco mais de entendimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/ SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. (1961). **LBD**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 4024/61. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2010. Diário Oficial 03/02/12- Resolução Normativa nº 001/20012-CEE/MT- Fixa normas para oferta da Educação Especial do Sistema Estado de Mato Grosso.

GRUBBA, Leilane Serratine. **Considerações Epistemológicas Sobre o Inatismo dos Direitos Humanos Universais**: Aportes para a dignidade humana. REVISTA direitos humanos e democracia. Editora Unijuí, ano 1, n. 1, jan./jun., 2013. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Unijuí. https://books.google.com.br/books?id=dQVp66LUf7wC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=qbs_vpt_buy#v=onepage&q&f=false

INSTITUTO Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Inclusão social da pessoa com deficiência**: medidas que fazem a diferença – Rio de Janeiro: IBDD, 2008 312 p.; 20 cm.

KANT, I. *Crítica da razão pura Os pensadores Vol. I*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. vol.1. Lisboa: Fundação CalousteGulbeckian, 1999b.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. São Paulo em Perspectiva, 14(2): 5-6, 2000.

MATO-GROSSO – Secretaria de Estado de Educação – LDB: Lei de diretrizes e Base Nacional da Educação – Cuiabá: SEDUC, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J.S. – Educação especial no Brasil: história e políticas públicas/6 ed.- São Paulo: Cortez,2011.

MENDONÇA, Regina Celia Aвила. A aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a prática pedagógica em questão. Brasília, 2011. Desenvolvimento um método educacional e fundou, em 1837, uma escola para “idiotas”.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: A. Queiroz, 1984.

PESTALOZZI, Johann / SOETARD, Michel; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, CirielloMazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial**: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhão In: Práticas em educação especial inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v. : il.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; GOYOS, Celso. **Deficiência intelectual e aquisição matemática**: currículo como rede de relações condicionais. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) * Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009 * 213-225.

SEDUC - Plano Estadual de Educação 2008-2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

URBANEK, Dinéia. ROSS, Paulo Ricardo. Educação Inclusiva. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Affeche. 6.ª edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO COMO INSTRUMENTO DE RELEVÂNCIA PARA A GESTÃO PÚBLICA

Marlene Julia de Oliveira Scarpat⁴⁷

RESUMO

Este estudo tem por objetivo conhecer a importância do planejamento estratégico como instrumento de relevância para a gestão pública. O resultado do estudo apontou a importância do direcionamento das estratégias, que tem sido amplamente analisado no campo das administrações públicas. Na esfera pública é necessário a implementação de um sistema de gestão estratégica, pois as entidades que o compõem buscam atingir uma meta específica: a satisfação das necessidades da sociedade em que se encontram inseridos através da prestação de serviços não destinados à venda. Por isso, a ideia de direção estratégica é igualmente aplicável a este tipo de entidades, sendo uma das mais representativas. Compreendeu que a Nova Gestão Pública baseia-se na introdução de mecanismo de mercado e na adoção de ferramentas de gestão privada, na promoção de competição entre fornecedores de bens e serviços públicos, na expectativa da melhoria do serviço para o cidadão, no aumento da eficiência e na flexibilização da Gestão. Esta pesquisa é de natureza qualitativa explicativa, bibliografia e qualitativa.

Palavras-chave: Gestão Pública. Planejamento Estratégico. Setor Público

ABSTRACT

This study aims to understand the importance of strategic planning as an instrument of relevance for public management. The result of the study pointed

⁴⁷Graduação em Pedagogia - F.T.E.S – Faculdade de Educação de Tangará da Serra – Habilitação: 1º Grau; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar de Conclusão: 01.03.1996. Graduação em Sociologia – UFMT/Cuiabá – MT - Convênio: UFMT/SEDUC/MT – 18.09.2007. Graduação em Direito – União do Ensino Superior de Diamantino – UNED/Diamantino-MT – Colação de Grau: 07.02.2008. Especialização em Educação Ambiental - UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso – Núcleo de Barra do Bugres – MT. Mar/98 a Fev/99. 460:00 horas. Especialização em Gestão Escolar – 2013 a 2014 - Sistema de Gestão Integrado – Fundação Pitágoras – Especialização em Gestão Pública Municipal – UAB/UFMT – 2013 a 2014 - 15.10.2014 – 29.09.2014. MESTRADO em Ciências da Educação na UPAP – Universidade Assunção – Pedro Juan – Paraguai – início: Agosto de 2013 – Término Agosto 2017 – Registro Diploma MEC PY – 07.02.2019.

out the importance of directing strategies, which has been widely analyzed in the field of public administrations. In the public sphere it is necessary to implement a strategic management system, since the entities that comprise it seek to achieve a specific goal: meeting the needs of society in which they are inserted through the provision of services not intended for sale. Therefore, the idea of strategic direction is equally applicable to this type of entity, being one of the most representative. It was understood that the New Public Management is based on the introduction of a market mechanism and the adoption of private management tools, in the promotion of competition among suppliers of public goods and services, in the expectation of improving the service for the citizen, increasing efficiency and the flexibility of management. This research is qualitative explanatory, bibliographical and qualitative.

Keywords: Public Management. Strategic planning. Public sector

1. INTRODUÇÃO

Um primeiro passo fundamental para melhorar o desempenho das instituições públicas é a implementação de ferramentas de planejamento estratégico. Embora a gestão pública esteja tráfegando em direção ao fortalecimento e modernização do Estado, ainda há um longo caminho a percorrer, uma vez que o planejamento estratégico é pouco utilizado pela maioria das instituições públicas. Além disso, o planejamento geralmente não é integrado à avaliação e aos orçamentos, por isso é impossível verificar a conformidade e, portanto, as informações são relevantes para a tomada de decisões sobre a alocação de recursos dentro da administração pública.

O principal fator que orienta este trabalho é considerar que um dos principais pontos de sucesso do planejamento no setor público está na articulação de políticas e estratégias com níveis operacionais, por isso deve ser fundamental não perder o fio condutor que une os fins com a gestão de recursos. Os fins, nas instituições públicas, se manifestam no nível político estratégico, o de decisões sobre a alocação de certos recursos públicos para produzir um determinado valor público, condições que devem ser articuladas à política de planejamento nacional, estadual e local. Desse modo, o objetivo deste estudo consiste em conhecer a importância do planejamento estratégico como instrumento de relevância para a gestão pública.

2. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO GOVERNAMENTAL

A Gestão Pública, segundo Graham Jr. e Hays (1994), está ligada diretamente às atividades administrativas que ocorrem dentro das agências governamentais, ou seja, enquanto o papel da administração pública é formular políticas, a função do gerenciamento público é a de executar essas políticas de forma eficiente.

A evolução da gestão pública brasileira deu-se por intermédio de três modelos/paradigmas: Modelo Patrimonialista. Modelo Burocrático e Modelo Gerencial. Em resumo tem-se que:

- o Estado Patrimonialista predominou no Brasil até a década de 30. No Patrimonialismo o aparelho estatal nada mais era que uma extensão do poder do soberano;

- no final do século XIX, começaram a difundir as ideias weberianas de administração racional-legal ou administração burocrática;

- na segunda metade do século XX, diante do ritmo acelerado que se imprimiu às relações sociais e econômicas, em 1995, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso consolidou o estado gerencial com a Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial do Estado por meio da publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado.

Sendo assim, a gestão, em órgãos da administração pública direta, está presente no país desde o período colonial e vem acompanhando a evolução deste até os dias de hoje. O legado herdado desse período, onde se tinha uma estrutura pública frágil e desarticulada, apresenta fortes reflexos hoje, onde se verifica um acentuado aumento quantitativo dos serviços prestados a sociedade, em contrapartida, em termos qualitativos, pouco se tem melhorado.

De acordo com Graham Jr. e Hays (1994) isso se deve, em parte, pela falta de gestores públicos motivados e comprometidos com a estrutura pública. Outro fator importante é caracterizado pelo grande déficit de servidores nos órgãos e o aumento excessivo de usuários em busca de respostas rápidas e efetivas.

As organizações apresentam uma estrutura extremamente centralizadora em que o processo decisório é feito de forma verticalizada. Onde os gestores de baixo escalão têm a sua autonomia decisória suprimida, limitando-se a cumprir as normas impostas pelo regimento da instituição, que, em muitas situações encontram-se fora do contexto atual.

Para amenizar esse fenômeno, Graham Jr. e Hays (1994) propõem um realinhamento das áreas relacionadas com o planejamento, organização, gestão de pessoas, direção, coordenação, prestação de contas e orçamento. Esse

alinhamento das áreas, são observadas em várias organizações do país tanto pelas ferramentas de controle orçamentário e de gestão impostas pelo Tribunal de Contas da União, quanto por meio do Programa de Qualidade do Governo Federal que apresenta diretrizes para que essas organizações possam dar um salto quantitativo e qualitativo nos seus modelos de gestão.

Com isso, a gestão pública brasileira, em meio a tantas dificuldades estruturais, vem evoluindo, mesmo lentamente. Todavia, com as reformas do Estado e as reestruturações das legislações não aplicáveis ao contexto atual espera-se avanços significativos em um futuro próximo.

Esses modelos de gestão pública vêm sucedendo-se ao longo dos tempos. O esgotamento das soluções protagonizadas pela administração tradicional proporcionou as condições para o aparecimento de um novo modelo de gestão, a Nova Gestão Pública. A Nova Gestão Pública baseia-se na introdução de mecanismo de mercado e na adoção de ferramentas de gestão privada, na promoção de competição entre fornecedores de bens e serviços públicos, na expectativa da melhoria do serviço para o cidadão, no aumento da eficiência e na flexibilização da Gestão.

Entre as ferramentas de gestão da Nova Gestão Pública está o Planejamento Estratégico Governamental (PEG) entendido como um processo permanente no qual o ambiente da organização é observado e analisado, ações são planejadas, executadas e os seus impactos são avaliados. O Planejamento ajuda a elaborar uma visão do futuro, a tomar as decisões necessárias, a esboçar as mudanças almejadas, a acompanhar

O planejamento estratégico governamental na visão de Santos (2006, p.26), é um processo contínuo e sistemático de tomada de decisões, em que os planos são permanentemente revistos conforme as circunstâncias vão evoluindo, e não segundo um calendário preestabelecido.

Carvalho (1978, p.29), identifica as etapas do planejamento estratégico como: a identificação e definição da missão e objetivos; análise dos pontos fortes e pontos fracos; delineamento de estratégias; execução, avaliação e controle.

O planejamento situacional, segundo Matus (1993, p.30), critica não a racionalidade ou a interação entre os agentes políticos considerados pelos demais modelos, mas, sim, a forma pela qual o processo do planejamento é efetuado.

Entretanto, Santos (2006, p.30), concebe o planejamento como proposta de soluções de problemas – inter-relacionados ou não, mas que se apresentam em diferentes momentos, estando sujeitos a forças de distintas naturezas, em função dos agentes envolvidos e da situação do ambiente.

Já o planejamento participativo para Cornely (1977, p.32), constitui um processo político, um contínuo propósito coletivo, uma deliberada construção do futuro da comunidade, na qual participa o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem.

Da introdução do Planejamento Estratégico nas instituições públicas, na concepção de Pfeiffer (2000), espera-se as seguintes mudanças:

- fortalecimento da competência: a organização é capaz de cumprir com os compromissos que lhe foram atribuídos por meio de um mandato de maneira mais rápida e melhor;
- aumento da eficiência: a organização alcança os mesmos ou melhores resultados com uma menor aplicação de recursos;
- melhoramento da compreensão e da aprendizagem: a organização e os membros compreendem melhor a sua situação e o seu ambiente. A aplicação sistemática de instrumentos de gerenciamento lhes capacita a aprender melhor. Com isso cria-se, por um lado, uma memória coletiva da organização e, por outro, aumenta a capacidade de aprendizagem individual;
- melhores decisões: as decisões que têm de ser tomadas passam a ter mais consistência e uma linha mais clara se os futuros impactos são suficientemente analisados;
- melhoramento do desempenho organização: a reflexão sobre as debilidades e as forças organizacionais ajuda a diretoria a desenvolver estruturas e procedimentos mais adequados;
- melhoramento da comunicação interinstitucional de das relações públicas: missão, visão, estratégias e objetivos que foram elaborados conjuntamente pelos *stakeholder* orientam melhor todos os envolvidos na sua contribuição para o objetivo comum;
- fortalecimento do apoio político: um Plano Estratégico que se baseia num amplo consenso usufrui uma legitimação mais sólida e pode contar com um apoio suprapartidário mais amplo.

Entretanto, os benefícios mencionados serão alcançados à medida que se apliquem os instrumentos de maneira séria e competente. Isso significa que tem que haver uma mudança de pensamento e na ação dos responsáveis.

Apesar das vantagens citadas, existem razões para não se aplicar o PEG com mais frequência:

- a organização não dispõe de recurso para realizar qualquer medida que seja considerada necessária pelo planejamento;

- ausência de capacidade e competência técnica mínimas para conduzir o processo;
- os responsáveis políticos e administrativos da organização não assumem o compromisso para levar o processo até sua etapa final.

Contudo, a abertura econômica possibilitou a introdução de métodos de gerenciamento com conceitos como: qualidade, eficiência, gestão empreendedora e planejamento estratégico, aplicados tanto a empresas privadas quanto públicas. O PEG é um instrumental flexível capaz de apresentar soluções mais rápidas, atendendo de forma mais eficiente, eficaz e com maior efetividade às demandas de uma sociedade em constante mutação.

Apesar das inúmeras vantagens do PEG a sua aplicação ainda é muito restrita, pois a sua implantação necessita de vontade política dos governantes. A situação do funcionalismo nas administrações públicas mostra também que será um grande desafio capacitar pessoal tecnicamente competente para participar do processo. Portanto, formação e qualificação são indispensáveis para o sucesso do PEG. Se a filosofia básica do planejamento estratégico que é conduzir o processo de desenvolvimento, em vez de correr atrás dele for aplicada com entusiasmo e de forma correta haverá novas oportunidades para aproveitar melhor os recursos e potenciais existentes.

2.1. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO MUNICIPAL

Conforme explica Nascimento (1992, p.1), o Brasil é uma República Federativa composta por três níveis de governo: o governo federal (União), os governos estaduais e municipais.

Segundo Ferreira (1999, p.11), o governo é a direção suprema dos negócios públicos.

A Administração pública, segundo Wilson (1987, p.11), é a execução minuciosa e sistemática do Direito Público.

Para Gulick (1937, p.11), a administração pública é a parte da ciência da administração que se refere ao governo, e se ocupa, principalmente, do Poder Executivo, no qual se faz o trabalho do governo, embora haja problemas administrativos relacionados aos Poderes Legislativo e Judiciário.

Na ótica de Meirelles, (1984, p.11-12), administrar é gerir interesses segundo a lei, a moral e a finalidade dos bens entregues a guarda e a

conservação alheia. Se os bens e interesses geridos são individuais realiza-se a administração particular; se forem coletivos, realiza-se administração pública.

O mesmo autor conceitua, que na administração particular, é lícito fazer tudo que a lei proíbe, no entanto, na administração pública, só é permitido fazer o que a lei autoriza (Meirelles, 1985).

A gestão pública se refere às funções da gerência pública nos negócios do governo (período de tempo determinado), mandato de administração. (Ferreira, 1999).

Toda atividade do gestor público deve ter como objetivo o bem comum da sociedade. Se o gestor se afasta ou se desvia de tal objetivo, trai o mandato, pois a comunidade não o instituiu à gestão senão como meio de atingir o bem-estar social (Santos, 2000). Os princípios da gestão pública, conforme Gasparini (1995, p.13-14), conceitua-os da seguinte forma:

- Legalidade; está associada à gestão pública em toda a sua atividade, presa aos mandamentos da lei, deles não podendo se afastar, sob pena de invalidação do ato e responsabilização do seu autor;
- Impessoalidade: qualquer atividade de gestão pública deve ser dirigida a todos os cidadãos, sem determinação de pessoa ou discriminação de qualquer natureza;
- Moralidade: os atos e as atividades públicas devem obedecer aos princípios morais.
- Publicidade: este princípio torna obrigatória a divulgação dos atos, contratos e outros documentos da administração pública para conhecimento, controle e início de seus efeitos.
- Finalidade: impõe-se à administração pública a prática dos atos voltados para o interesse público;
- Continuidade: os serviços públicos não podem parar, pois as necessidades da população não param;
- Indisponibilidade: o detentor da disponibilidade dos bens e direitos públicos é o Estado, e não os seus servidores;
- Igualdade: todos os cidadãos são iguais perante a lei e, portanto, perante a administração pública.

Santos (2006, p.19), conceitua a função do gestor em: obrigação de cumprir fielmente os preceitos do direito e da moral administrativa que regem a sua atuação. No que diz respeito à estrutura administrativa, Nascimento (1962, p.1), o setor público brasileiro, em cada nível de governo, compreende duas instâncias.

Administração direta caracteriza pela Presidência da República, pelos ministérios e pelos órgãos dos poderes legislativos e judiciários.

Administração indireta, que se dá por meio das autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista.

O mesmo autor conceitua que a estrutura administrativa será proporcional aos serviços que os entes estaduais e municipais colocam a disposição da população. Ressalte-se que, na zona rural, as prefeituras poderão prestar serviços por meio de subprefeituras, que não dispõem em autonomia, já que não constituem unidades do governo, sendo unidades desconcentradas do governo municipal.

No Planejamento Estratégico Municipal, em especial, deve-se observar bem a questão da estratégia, pois “estratégia” pode ser definida como sendo o caminho, maneira ou ação estabelecida e adequada para alcançar os resultados almejados da empresa representados por objetivos, desafios e metas (Oliveira, 1999).

O mesmo autor também conceitua que a estratégia está relacionada à arte de utilizar adequadamente os recursos físicos, financeiros e humanos, tendo em vista a minimização dos problemas e a maximização das oportunidades (Oliveira, 1987).

Thompson e Strickland III (2000, p.1), definem estratégia empresarial como conjunto de mudanças competitivas e abordagens comerciais que os gerentes executam para atingir o melhor desempenho. A estratégia, na verdade, é o planejamento do jogo de gerência para reforçar a posição da organização no mercado, promover a satisfação do cliente e atingir os objetivos de desempenho.

Ansoff, (1977, p.3), apresentou uma frase de autor conhecido quanto ao conceito de estratégia: “é quando a munição acaba, mas continua-se atirando, para que o inimigo não descubra que a munição acabou”.

A estratégia não deve ser um plano fixo, e sim um esquema que tem como objetivo orientar decisões deve ser também uma opção inteligente, econômico e viável, otimizando assim o uso de seus recursos (Oliveira, 2007).

Para Oliveira (2007, p.6), a estratégia não é o único fator determinante no sucesso ou fracasso de uma empresa; a competência de sua alta administração é tão importante quanto sua estratégia. A sorte pode ser um fator importante também, apesar de frequentemente, o que as pessoas chamam de boa sorte ser, na realidade, resultado de boa estratégia. No entanto, para estabelecer estratégias, os executivos devem apresentar as principais características:

- Ter atitude interativa perante as questões estratégicas da empresa;
- Saber administrar as turbulências ambientais;

- Estar voltado para o processo de inovação;
- Ter adequado processo de tomada de decisões e de estabelecimento de prioridades;
- Ter capacidade administrativa para consolidar e perpetuar o negócio ao longo do tempo e;
- Ter um processo adequado de controle administrativo e de autocontrole (OLIVEIRA, 2007).

Para a organização se adequar a uma realidade estratégica é necessário estabelecer algumas ferramentas na empresa, tais como: Missão: é uma proposta para a qual a organização existe, é considerada uma tarefa muito importante na administração, pois objetiva facilitar o sucesso da mesma (Certo; Peter, 1993).

Para Cobra (1992, p.54), a missão ou propósito diz respeito à vocação, a algo que se pretende cumprir ou realizar.

Cada instituição deve definir de maneira clara a sua missão corporativa para que as sinergias entre as várias unidades estratégicas do seu negócio sejam aproveitadas para maximizar os seus resultados.

Já para Oliveira (2007, p.82), missão é a determinação do motivo central do planejamento estratégico, ou seja, a determinação de “onde a empresa quer ir” e de sua “razão de ser”. Corresponde a um horizonte dentro do qual a empresa atua ou pode atuar. É importante ressaltar que a organização precisa ter missão, objetivo e meta, ao qual se têm as definições; objetivo é alvo ou situação que se pretende alcançar, determina para onde a empresa deve direcionar seus esforços.

Meta, no entanto, é o passo ou etapa perfeitamente quantificado e com prazo definido para alcançar os desafios e objetivos da empresa (Santos, 2007).

Conforme Cobra (1992, p.71), os objetivos ajudam a direcionar os esforços e as estratégias estabelecem os caminhos a serem percorridos para se atingir os objetivos. Cada negócio exige uma formulação estratégica específica para se alcançar os objetivos. Portanto, ainda é necessário identificar alguns fatores para a implementação, que são os seguintes:

- Pontos fracos: são desvantagens estruturais controláveis pela empresa que desfavorecem perante as oportunidades e ameaças do ambiente;
- Pontos fortes: são vantagens estruturais controláveis pela empresa que favorece perante as oportunidades e ameaças do ambiente;
- Oportunidades: são forças ambientais incontroláveis pela empresa, que favorecem sua ação estratégica, desde que

reconhecidas e aproveitadas satisfatoriamente enquanto perduram;

- Ameaças: são forças ambientais incontroláveis pela empresa, que geram obstáculos à sua ação estratégica, mas que podem ou não ser evitadas, desde que reconhecidas em tempo hábil (Santos, 2007).

Segundo Las Casas, (2006, p.90), os pontos fortes e fracos da empresa referem-se à análise de potencialidades e fraquezas que uma empresa possui em relação a outros concorrentes do mercado. Esses pontos devem ser analisados com todo cuidado, pois eles serão determinantes para o desenvolvimento de uma estratégia.

As ameaças e oportunidades significam os fatos positivos ou negativos que existem para determinado setor (Las Casas, 2006). Ao ser identificado e analisado as questões acima busca-se concretizar o que foi planejado para a implementação, cabe ao administrador e toda equipe melhorar a maneira de execução da estratégia (Thompson; Strickland III, 2000).

Para viabilização do plano, é preciso que as pessoas envolvidas sejam co-responsáveis pelo mesmo; é importante que os recursos a serem utilizados estejam disponíveis e devidamente alocados; e, principalmente, que os objetivos sejam priorizados, dentro de um cronograma de programas táticos de realização (Cobra, 1992).

Segundo Cobra (1992, p.83), o sucesso do plano depende, além dos objetivos exeqüíveis e de estratégias e programas consistentes, de uma metodologia para sua implantação. Isso quer dizer que na prática geralmente a teoria é outra, o papel aceita tudo.

Devido as mudanças ambientais, o plano pode ser considerado inviável antes mesmo do período final de sua duração, para que isso não ocorra, é preciso que haja um controle não só das datas de execução, da cobrança de resultados e que os setores e as pessoas responsáveis por sua implantação estejam devidamente orientados e supervisionados (Cobra, 1992).

Quanto à elaboração de uma boa estratégia Thompson e Strickland III (2000, p.18), diz que a tarefa de elaboração de estratégia começa com um sólido diagnóstico da situação interna da empresa. Uma boa estratégia combinada com uma boa implementação da estratégia não fornece nenhuma garantia de que a empresa vai evitar períodos de desempenho fraco. Em alguns casos, são necessários vários anos para que os esforços da gerência para a obtenção de bons resultados aconteçam, pois existem condições adversas que vão além da capacidade de previsão ou de reação do gerente. (Thompson e Strickland III).

Para Jr. E Hays, as maneiras de determinar se uma organização é eficiente e o próprio significado de eficiência varia de organização para organização. Os autores citam Cameron (1980: 67) que identifica quatro abordagens básicas para avaliar a eficiência:

- 1) quão satisfatoriamente uma organização atinge suas metas;
- 2) a extensão da aquisição dos recursos de que necessita;
- 3) o grau em que reduz a tensão interna nos funcionários;
- 4) seu sucesso no relacionamento com importantes grupos externos ou grupos de constituintes estratégicos que a influenciam.

Em contraste com organizações eficientes, as "anarquias organizadas" têm metas mal definidas, são ligadas internamente de forma vaga e confusa por muitas definições diferentes de sucesso, usam variadas estratégias para conseguir os mesmos resultados e realmente não têm um rendimento efetivo que possa ser ligado analiticamente aos recursos (Cameron, 1980: 70-71).

Mesmo sob condições de incerteza e imprecisão, contudo, o planejamento ajuda na luta por se obter clareza nos propósitos organizacionais e aprimoramento organizacional. Os planos refletem as informações e a atenção que os analistas planejadores são capazes de dirigir para escolhas práticas de ação (Forester, 1989: 19-20).

O principal benefício do planejamento é o estabelecimento de um futuro curso de ação que promova a coordenação dos recursos internos da organização com seus desafios políticos e externos. O processo de planejamento integra as funções da organização com seus recursos voltados para a finalidade de alcançar seus objetivos (Sord e Weisch, 1964)

Um segundo benefício do planejamento é que ele ajuda os administradores públicos a tomar as decisões atuais que têm a melhor chance de produzir as consequências desejadas — tanto no presente como no futuro. Ele permite aos administradores saber onde a organização está hoje em dia, quais são ou poderiam ser os seus recursos e para onde desejam ir os dirigentes ou detentores do poder na organização.

Uma perspectiva de longo prazo, apoiada por análises e capacidades organizacionais aprimoradas, é necessária para se conseguir resolver uma crise tal como um problema que envolva o meio ambiente e os recursos naturais (Henning e Mangun, 1989).

Um terceiro benefício do planejamento provém da avaliação das condições futuras e presentes e do encorajamento e apoio aos administradores para tentarem estabelecer objetivos. As decisões racionais são reforçadas

quando os administradores têm a visão ampliada de um grupo de alternativas entre as quais podem escolher. Reduzem-se as reações baseadas na emoção, na adivinhação e na intuição.

Os administradores são capazes de fazer mais do que efetuar alterações marginais. Planejar evita um estado perpétuo de emergência e provê diretrizes para ações ponderadas, controladas. Consequentemente, a organização está em melhor posição para desenvolver oportunidades e evitar ameaças.

Um quarto benefício do planejamento é que ele toma os administradores capazes de decidir de antemão o que fazer, como e quando fazê-lo e quem deve fazê-lo. Com os planos, os administradores podem assegurar que cada operação está na área de responsabilidade de alguém e decidir se cada função está adequadamente identificada e se o indivíduo responsável tem e usa a indispensável autoridade. Inversamente, o planejamento aprimora a confiabilidade ao esclarecer as funções organizacionais e definir as responsabilidades (REINHARTH, SHAPIRO E KALLMAN, 1981:4-5).

Finalmente, o planejamento provê o controle organizacional através do estabelecimento de padrões de desempenho. Os níveis individuais e organizacionais de realização podem ser comparados com esses padrões, como se faz usualmente, por exemplo, ao comparar as despesas com o orçamento.

Planejamento e administração são inseparáveis, pois as decisões de planejamento fornecem um referencial pelo qual se podem avaliar ações, realizações e realidades subsequentes e tomar então as medidas corretivas necessárias. Mesmo um problema básico como a administração de instalações apresenta um avanço quando se usa uma abordagem planejada para custos de energia e manutenção preventiva (Lewis, 1991).

Sem o conhecimento de um futuro curso planejado de ações e eventos, os administradores não têm base para decisões. O sucesso na implementação de planos está constantemente ameaçado por problemas de controle organizacional, pelo comportamento dos funcionários na organização e pela tendência geral desta a resistir a mudanças (Gordon, 1992: 410-14).

Para Andrade (2005) a prática do planejamento tem como objetivo corrigir distorções administrativas, alterar condições indesejáveis para a coletividade, remover empecilhos institucionais e assegurar a viabilização de objetivos e metas que se pretende alcançar. Considerando tratar-se de uma das funções da administração, o planejamento é indispensável ao administrador público responsável. Nesses aspectos, planejar é essencial, é o ponto de partida para a administração eficiente e eficaz da máquina pública, pois a qualidade do mesmo

ditará os rumos para a boa ou má gestão, refletindo diretamente no bem-estar da população.

Motta *apud* Vergara e Corrêa (2004) *apud* Junior et al (2003) entende que o planejamento estratégico municipal lida com as interfaces das organizações municipais com o seu ambiente, a reflexão estratégica obriga administradores e outros participantes do processo a pensarem a comunidade a partir de suas funções internas. Nesse contexto, questionam as próprias possibilidades, seus pontos fortes e fracos, repensa o futuro, vislumbram alternativas e optam por novos pontos de chegada: a visão. Ao escolherem novos caminhos, decidem sobre meios ou estratégias coletivas para que suas metas sejam alcançadas. Essas estratégias se associam a novos objetivos ou ações específicas e a novas formas de relacionamento e de conquista de harmonia no trabalho.

Kotler *et al* 1994 *apud* Junior et al (2003) afirmam que o planejamento estratégico

... de cidades com a ajuda de cenários objetivam identificar: quais são os principais competidores da cidade; as vantagens e desvantagens competitivas da cidade, as ameaças e oportunidades que o ambiente nacional e internacional oferece; as estratégias e projetos de longo prazo para atingir o modelo desejado de cidade.

Pfeiffer (2000) diz que para o planejamento estratégico ser aplicado no setor público com tanto êxito como em empresas privadas, deve haver algumas condições prévias favoráveis: além da óbvia condição da vontade política para iniciar um processo de transformação nas organizações, é importante que o processo disponha de uma liderança competente, de preferência composta por representantes de organizações públicas e privada. Também são necessários recursos mínimos, sensibilidade social e um forte sentido comum.

Assim, o planejamento estratégico municipal contribui para a busca da identificação das funções públicas levando-se em consideração aspectos como a vocação do município, seus pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades, com vistas ao traçado de planos de ações compatíveis com as políticas públicas. Pode ser realizado em nível macro (todo o município) ou em cada um dos aparelhos do município.

O planejamento estratégico é um tipo de planejamento que passa pela análise de cenários, pela vocação do município, pela missão, pela visão e pelos objetivos estratégicos.

Com base na coletânea da CNM – Confederação Nacional dos Municípios (2009-2012), desenvolver um planejamento no município pode ajudar a prever

e/ou reagir às mudanças mercadológicas, aproveitar as oportunidades, assim como identificar áreas de negócios promissoras no município.

O prefeito pode utilizar o processo de planejamento para envolver os funcionários de todas as áreas da Administração Pública, disseminando os objetivos estratégicos por toda a prefeitura.

Contudo, a operacionalização, a execução e o acompanhamento do planejamento estratégico também são considerados um dos principais desafios para o sucesso desse importante processo. Visando a eliminar tais aspectos negativos, surge a administração estratégica.

O principal objetivo da administração estratégica pode ser definido como uma adequação constante das diretrizes estabelecidas no planejamento estratégico ao ambiente, de maneira que assegure o andamento das atividades e os resultados conforme planejado.

Ainda, extraindo da Coletânea da CNM (2009-2012), as principais funções da administração estratégica:

- a) Determinar o propósito da instituição.
- b) Identificar forças e fraquezas internas.
- c) Monitorar mudanças do ambiente externo.
- d) Identificar oportunidades e ameaças.
- e) Identificar e avaliar estratégias e políticas alternativas.

- f) Selecionar a melhor alternativa em termos de plano estratégico.
- g) Possibilitar a elaboração de planos de ação.

Os principais benefícios da administração estratégica:

- a) Indica os problemas que podem surgir antes que ocorram.
- b) Alerta a prefeitura para as mudanças e permite ações em resposta às mudanças.
- c) Melhora a canalização dos esforços para a realização de objetivos predeterminados.
- d) Facilita a identificação e a exploração de futuras oportunidades; e
- e) Ajuda a ordenar as ações individuais em uma organização dirigida para o esforço global.

Contudo, é importante e necessário o planejamento das ações governamentais é tão significativas que diversas normas que regem a Administração Pública dedicaram-lhe atenção especial, inclusive a Constituição Federal.

A Constituição Brasileira de 1988 deu ênfase à função de planejamento, quando introduziu significativamente mudanças na forma de condução do processo orçamentário, pois aliou o orçamento público ao planejamento. Além disso, a Carta Magna tratou de evidenciar a integração dos instrumentos de planejamento: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

O primeiro instrumento, o PPA, é o plano de governo que expressa o planejamento de médio prazo. Evidencia os programas de trabalho do governo para um período de quatro anos especificados em diretrizes, objetivos, metas da administração para as despesas de capital e outras delas decorrentes, e para as relativas aos programas de duração continuada. O PPA permite à sociedade dimensionar suas pretensões diante ao estado de suas finanças.

O segundo instrumento é a LDO, a qual cabe anualmente orientar a elaboração e a execução do orçamento. A partir desse instrumento, o poder Legislativo passa a ter poderes para de fato interferir no decurso da elaboração da peça orçamentária e a condução as finanças públicas, pois, ao aprovar a LDO, estará aprovada a regra para a elaboração do orçamento e para gestão financeira do Município. Assim, a LDO tem entre outras funções a de selecionar dentre os programas e ações incluídas no PPA quais terão prioridade na execução orçamentária.

O terceiro instrumento é a LOA, o qual viabiliza o plano de governo, permitindo a realização anual dos programas mediante a alocação de recursos para as ações orçamentárias (projetos, atividades e operações especiais).

Além dos instrumentos já citados, corroborando o processo de planejamento municipal, a Constituição definiu as regras básicas da política urbana, destacando a necessidade de elaboração e aprovação do Plano Diretor, que é o instrumento norteador da política de desenvolvimento e expansão urbana. Mais recentemente a Constituição Federal regulamenta sobre o Estatuto da Cidade, que visa alinhar os municípios em seu crescimento econômico, populacional e territorial. Segundo Cidade (2004) apud Rezende (2005a, p. 18), planejar o futuro da cidade, incorporando todos os setores sociais, econômicos e políticos que a compõem, de forma a construir um compromisso entre cidadãos e governo na direção de um projeto que inclua todos, é o desafio do Estatuto da Cidade.

A Lei de Responsabilidade Fiscal do ano de 2000 possui importantes atribuições, uma delas é o estabelecimento de regras que visam garantir o equilíbrio e o ajuste das contas públicas (gestão fiscal responsável), enfatizou também a integração dos instrumentos (PPA, LDO e LOA) e ratificou a

necessidade de planejamento, controle, transparência e responsabilização na administração pública.

Conclui-se assim, que o planejamento governamental, sua execução e o seu controle não só são indispensáveis para a boa condução das finanças públicas, como também são obrigações impostas ao administrador público pela legislação vigente.

Para isso, há uma metodologia que contribui para que o planejamento estratégico municipal se constitua em uma abordagem organizada para alcançar o sucesso do projeto por meio de passos preestabelecidos, portanto é basicamente um roteiro sugerido.

Também pode ser entendida como um processo dinâmico e interativo para desenvolvimento estruturado e inteligente de projetos visando à produtividade e efetividade de projetos que permite o uso de uma ou várias técnicas por opção dos envolvidos no projeto.

O Planejamento Estratégico pode ser desenvolvido em grandes etapas: determinação dos objetivos; análise ambiental externa; análise organizacional interna; formulação das alternativas estratégicas e escolha das estratégias; elaboração do planejamento; e implementação por meio de planos táticos e planos operacionais. (CHIAVENATO, 2004).

O processo do planejamento estratégico com relação ao sistema de administração estratégica contempla as seguintes fases: análise do ambiente organizacional (interno e externo); diretriz organizacional (missão, objetivos, etc.); formulação das estratégias, prática das estratégias; e controle estratégico. Uma metodologia de planejamento estratégico pode ser composta por: sumário executivo; produtos e serviços; análise do mercado; estratégias; organização e gerência; e planejamento financeiro. Uma metodologia de planejamento estratégico também pode ser composta por negócio, missão; princípios; análise do ambiente; visão; objetivos e estratégias competitivas. (VASCONCELOS; PAGNONCELLI, apud REZENDE; CASTOR, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo atendeu o objetivo em conhecer a importância do planejamento estratégico como instrumento de relevância para a gestão pública. Compreendeu-se que as entidades públicas não podem gastar se não houver autorização, muito menos podem alocar recursos para fins os quais não foram atribuídos. Devemos considerar que os procedimentos e formas são muito importantes, mas também interessantes, os resultados que se refletem no serviço público.

Portanto, os resultados da gestão pública dependem da eficácia com que as instituições do Estado enfrentam as missões e os objetivos que lhes foram confiados. Como todas as organizações humanas, elas exigem um clima interno e externo que facilite relacionamentos de confiança; o entendimento e aceitação de sua missão, metas, objetivos e valores; de entendimento mútuo entre seus membros e as esferas superiores do governo; e acima de tudo, uma forte motivação e reputação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

ALMEIDA, M. I. R. **Manual de planejamento estratégico**: desenvolvimento de um plano estratégico com utilização de planilhas Excel. São Paulo: Atlas, 2001.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

GRAHAM JÚNIOR, Cole Blease; HAYS, Steven W. **Para administrar a organização pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi: **Administração de marketing: conceitos, planejamento e aplicações á realidade brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006

NASCIMENTO, Edson Ronaldo. **Gestão pública**: tributação e orçamento: lei de responsabilidade fiscal; tópicos em contabilidade pública; gestão pública no Brasil, de JK a Lula; administração financeira e orçamentária; finanças públicas nos três níveis de governo. São Paulo: Saraiva, 2006.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos metodologia e práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PFEIFFER, P. **Planejamento Estratégico Municipal no Brasil**: uma nova abordagem. Brasília: ENAP, 2000.

REZENDE, D.A; CASTOR, B.V.J. **Planejamento estratégico municipal**: empreendedorismo participativo nas cidades, prefeituras e organizações públicas. Rio de Janeiro: Brasport, 2005.

SANTOS, Clézio Saldanha dos. **Introdução a gestão pública**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CONHECIMENTO E AÇÃO: INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS PARA ADQUIRIR HABILIDADES QUE PERMITAM CUIDAR DO AMBIENTE DE FORMA SISTEMÁTICA E EFICAZ

Benvinda Gonçalves Zottele⁴⁸

RESUMO

Consideramos que a escola deve ser um espaço de comunicação, participação e interação onde os problemas socioambientais do desenvolvimento possam ser refletidos e problematizados. Como a escola está imerso neste conflito e a realidade desigual, é considerado essencial que pode assumir um papel preponderante no planejamento da parte território através de uma ferramenta de escala local. Participar de ordenamento do território que se habita é uma forma de concretizar o compromisso cidadão de que a escola deve promover objetivos internos e externos inerentes à educação ambiental (EA).

Palavras-chave: Educação ambiental, gestão e ordenamento territorial, sustentabilidade, sistema educacional, agenda ambiental escolar

ABSTRACT

We believe that the school should be a space of communication, participation and interaction where social and environmental problems of development can be reflected and problematized. As the school is immersed in this conflict and unequal reality, it is considered essential that it can assume a preponderant role in the planning of the territory part through a local scale tool. Participating in the planning of the territory that is inhabited is a way to concretize the citizen's commitment that the school should promote internal and external objectives inherent to environmental education (EA).

Keywords: Environmental education, territorial management and planning, sustainability, educational system, school environmental agenda

1. INTRODUÇÃO

A crise ambiental tem sido fortemente exacerbada em nível local, nacional e global na última década, mobilizou importantes setores da sociedade

⁴⁸ Licenciatura Plena em Pedagogia UNIR; Pós-graduação em Educação– Mestre em Ciência da Educação.

em número e opinião e assumiu status público nos últimos anos, instalando um estado de consciência, mas insuficiente. Na ausência de atores públicos para defender o interesse geral, esses movimentos são o que determinam o ritmo da transformação que está ocorrendo, tanto no nível de gestão quanto de educação ambiental.

Portanto, o problema é uma prioridade e sua abordagem e solução são cada vez mais importantes nas possibilidades futuras de desenvolvimento rural, pesqueiro, industrial, trabalhista e, conseqüentemente, social. Devido a esta situação, a EA surge como um tópico chave no planejamento estratégico do desenvolvimento e um fator cada vez mais relevante nas políticas (públicas) de equidade, reconhecimento de direitos, justiça social, isto é, acesso à terra, habitação decente, ambientes não contaminados, condições territoriais de habitabilidade decente, ar puro, água pura, trabalho, identidade e raízes; em suma, para a qualidade de vida e, portanto, intimamente ligada ao planejamento do território. Mas, não a qualquer planejamento, mas a um que parte do questionamento dos processos dominantes que orientam o estilo de desenvolvimento.

Consideramos que a escola deve ser um espaço de comunicação, participação e interação onde os problemas socioambientais do desenvolvimento possam ser refletidos e problematizados. Como a escola está imersa nessa realidade conflituosa e desigual, considera-se essencial que ela possa assumir um papel de liderança no planejamento do território do qual faz parte por meio de uma ferramenta, a educação ambiental.

Portanto, este estudo apresenta a preocupação pela necessidade de que por meio da educação, os debates levantados pelas questões anteriores, sejam trabalhadas nas escolas, pois as pessoas devem ter certezas sobre a maneira pela qual estão destruindo a base natural de sua possível sustentabilidade, assim este estudo tem por objetivo conhecer os instrumentos necessários para adquirir habilidades que permitam cuidar do ambiente de forma sistemática e eficaz.

2. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

Quando se pensa na elaboração de atividades para se trabalhar a Educação Ambiental nas escolas, estas se sobressaem como um espaço privilegiado e interdisciplinar na elaboração de atividades que apresentam a

importância da temática ambiental, onde o aluno absorve, em sala de aula e em diversas atividades de campo e/ou excursões, e entre essas ações está a de propiciar um ambiente agradável.

A motivação da criança é obtida por meio de experiências resultantes dos relacionamentos sociais, principalmente quando ela se percebe aceita e reconhecida. Inversamente, a ansiedade e o medo têm a sua base em situações em que ela é ignorada ou rejeitada, quando não tem o devido reconhecimento das pessoas que a rodeiam, principalmente se esses relacionamentos forem importantes. A desmotivação, por sua vez, pode gerar falta de confiança que culmina em sentimento de rejeição, baixa autoestima, isolamento e, por consequência, dificuldades na aprendizagem (PASSOS, 2010, p. 43).

Além da equipe escolar que muitas vezes não observa o porquê do aluno não aprender os conteúdos, a escola não oferece espaços adequados para que educação ambiental tenha sido vista e avaliada como uma questão necessária prática, onde se é estabelecido responsabilidades e comprometerimentos do educando para com a coletividade e o meio ambiente, com oportunidades de desenvolver outras habilidades, pois o espaço destinado a essas atividades ainda é insuficiente. Diante disso, o espaço escolar fica limitado somente à sala de aula e a poucos momentos de interação com atividades práticas.

Quando pensa na elaboração de atividades para se trabalhar a Educação Ambiental nas escolas, analisamos a fala de uma professora canadense chamada Sauv  (citada por Layrargues) apud Vamos Cuidar do Brasil (2007, p. 18), que destaca a import ncia de conhecer algumas preposi es significativas, em se tratando do tema:

[...] Educa o *sobre* o ambiente – informativa, com enfoque na aquisi o de conhecimentos, curricular, em que o meio ambiente se torna um objeto de aprendizado. Apesar de o conhecimento ser importante para uma leitura cr tica da realidade e para se buscar formas concretas de se atuar sobre os problemas ambientais, ele isolado n o basta;

- educa o *no* meio ambiente – vivencial e naturalizante, em que se propicia o contato com a natureza ou com passeios no entorno da escola como contextos para a aprendizagem ambiental. Com passeios, observa o da natureza, esportes ao ar livre, ecoturismo, o meio ambiente oferece viv ncias experimentais tornando-se um meio de aprendizado;

- educação *para* o ambiente – construtivista, busca engajar ativamente por meio de projetos de intervenção socioambiental que previnam problemas ambientais. Muitas vezes traz uma visão crítica dos processos históricos de construção da sociedade ocidental, e o meio ambiente se torna meta do aprendizado.

Ou ainda, como o Órgão Gestor – especificamente o MEC, que sugere uma quarta preposição:

- **educação a partir do meio ambiente** – os saberes dos povos tradicionais e originários que sempre *partem* do meio ambiente, as interdependências das sociedades humanas, da economia e do meio ambiente, a simultaneidade dos impactos nos âmbitos local e global; uma revisão dos valores, ética, atitudes e responsabilidades individuais e coletivas; a participação e a cooperação; reconhecimento das diferenças étnico-raciais e da diversidade dos seres vivos, respeito aos territórios com sua capacidade de suporte, a melhoria da qualidade de vida ambiental das presentes e futuras gerações; os princípios da incerteza e da precaução.

Só assim, a partir do conhecimento desses significados, é possível mobilizar as escolas e comunidades na busca por relações mais saudáveis e respeito ao meio ambiente. E no município pesquisado essas ações já são visualizadas através das atividades relacionadas abaixo.

Nesse contexto, deve haver mobilização da comunidade escolar na promoção de atividades socioambientais, envolvendo para isso, o público infante-juvenil no desenvolvimento de ações que possam mudar suas atitudes em prol do desenvolvimento sustentável.

[...] Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns

para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações. (Formando Com-vida, p. 44, 2012).

Para isso, a escola deve começar mostrando os princípios da Carta da Terra que é “um documento internacional que trata de como cuidar do nosso Planeta” e ainda, desenvolvendo projetos que visam integrar,

[...] o meio ambiente, nossas cidades e campos, as florestas, os animais, a água, o ar e a terra, como também a nossa vida, nosso corpo e as relações que temos com outras pessoas e outras culturas. (FORMANDO COM-VIDA, 2012, p. 8-9).

É de responsabilidade, também da escola, informar aos alunos que para criar esses princípios houve muitas conferências entre países. E através dessas conferências, que se torna possível discutir o que fazer para amenizar os problemas ambientais em cada comunidade, inclusive desenvolvendo projetos em parcerias com o público mais jovem, como o citado abaixo, que foi aplicado pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Faculdade Educacional da Lapa – Paraná, no ano de 2013, para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, intitulado *Linha do Tempo*.

A partir desses princípios, a escola pode debater e definir outros que são visíveis na comunidade. Mas, para isso, cada instituição educativa deve criar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-vida – de seu município - que é uma nova forma de organização na escola, onde junta a ideia dos jovens e educadores ambientais “gente interessada pelos temas ligados à melhoria da qualidade de vida e na transformação da escola em um espaço educador sustentável, a partir do meio ambiente conservado e recuperado e das relações sociais que se estabelecem entre a escola e a comunidade”, a fim de criar “conselhos de meio ambiente nas escolas”. Sabendo que essa comissão deve levar em conta que os estudantes são os principais articuladores, podendo ser:

- O delegado ou delegados eleitos na Conferência de Meio Ambiente na escola;
- Grupos de estudantes que já realizam ações na área;
- Grêmios estudantis preocupados com o tema.

A escola pode contar com parcerias de outras empresas, organizações comunitárias, associações, Organizações Não-Governamentais (ONGs),

igrejas, Comitês de Bacias Hidrográficas, entre outros. Pois, todas fazem parte do município e para isso, tem os mesmos objetivos.

[...] Além desses objetivos, que são comuns para todas as Com-vidas, cada escola vai debater e definir outros objetivos e responsabilidades da sua comissão. Assim, cada Com-vida vai envolver a comunidade escolar para pensar nas soluções para os problemas atuais e na construção de um futuro desejado por todos. (FORMANDO COM-VIDA, p. 15, 2012).

O mais importante, é que todos os envolvidos estarão realizando ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da comunidade onde vive. E temos ainda, a disposição dos ambientalistas e pessoas interessadas nesse assunto, a Agenda 21.

Sabe se que a Agenda 21 Global, é um programa de ação que 179 países assumiram para cuidar do planeta, e que a mesma é composta por 40 capítulos, que discutem sobre quase tudo, desde o tema do ar ao mar, ao da floresta aos desertos. E ainda, propõe estabelecer uma nova relação entre países ricos e pobres.

Na Agenda 21, está destacado o que fazer “para garantir um futuro melhor para o planeta, respeitando o ser humano e o seu ambiente”. Pois, além desse compromisso global, os países participantes da Conferência Rio-92 decidiram criar Agendas 21 nacionais e propõe que todos os municípios, bairros e comunidades realizassem Agendas 21 Locais, especificando qual sua maior preocupação em relação ao meio onde vivem.

Qualquer grupo ou comunidade pode organizar a sua própria Agenda 21 local para desenvolver um processo de planejamento local, sempre em parceria entre o governo e sociedade, IBAMA, órgãos municipais e estaduais de meio ambiente ou ONGs – Organizações Não-Governamentais.

E todas essas instituições devem propor o auxílio no planejamento de atividades, fazer projetos coletivos que possam realmente transformar a realidade do local onde vive, aumentar seu diálogo com a comunidade de seu município, e se ligar em uma proposta de Agenda global.

Só em grupos poderão verificar as inúmeras maneiras e metodologias de se construir projetos conjuntos, como esse destacado abaixo, desenvolvido em parceria com o Ministério Público.

2.1. Educando para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais: Resíduos Sólidos

A questão ambiental é constituída por inúmeros aspectos naturais e culturais. Nos aspectos naturais incluem os mananciais e os estoques dos recursos naturais, além das degradações dos mesmos representados pela poluição, erosão, assoreamento dos rios, uso desenfreado de agrotóxicos, enchentes, queimadas, desflorestamentos, resíduos sólidos, entre outros. Reconhece por outro, que os constructos culturais estão constituídos pelas contradições sócio históricas, quanto à produção de alimentos em larga escala para os mercados e as multidões de famintos espalhados pelo mundo (Zart, 2004).

É através do conhecimento das leis e dos pareceres ambientais criados pelos governantes que os estudantes conseguem perceber o que compete aos municípios, estados e governo federal para que os resíduos sólidos sejam adequadamente tratados, nesse sentido, é importante que seja realizado o trabalho educativo por parte do município disponibilizando a participação dos alunos em palestras e seminários, seguidos de debates, proferida, principalmente por representantes do legislativo, revelando a situação atual da forma que deve ser tratado os resíduos sólidos como recurso a ser reaproveitado ou reciclado e não como algo a ser descartado no município em relação às leis sobre a disposição adequada e tratamento dos mesmos.

No trabalho educativo e interdisciplinar realizados pelos alunos, são elencadas as várias ações que poderão ser orientadas pelo professor ao realizar as pesquisas, junto aos principais órgãos municipais vinculados ao tema:

- O aluno pode identificar os problemas existentes em relação aos resíduos. Os estudantes devem saber o destino e a trajetória do lixo que sai da sua casa, da escola, para dialogarem sobre o tempo que o ambiente leva para “digerir” os resíduos, comprovado por estudos geológicos.
- Na realização de um levantamento junto à Defesa Civil municipal, é possível que esses alunos possam identificar os resíduos tóxicos e os elementos químicos perigosos existentes no local e as implicações para a segurança da população.
- Durante as aulas de Educação Física, os alunos podem estudar a relação entre a saúde humana e o manuseio de resíduos perigosos. Nas aulas de Ciências – eles aprendem as distinções entre aterro sanitário e lixão; e por

que o depósito e o tratamento adequado dos resíduos minimizam a emissão de gases do efeito estufa (GEE);

- Ao calcular a quantidade de resíduos gerados na escola durante uma semana, identificam as proporções entre lixo orgânico, inorgânico e tóxico;
- Ao fazer levantamento dos materiais de limpeza utilizados - identificam quais metais pesados fazem parte da sua composição e que impactos produzem no ambiente e nas pessoas;
- Analisando o valor nutricional das refeições produzidas na escola, os estudantes debatem a qualidade dos alimentos e estabelecem a relação entre as emissões de carbono na atmosfera, alimentos processados e não processados industrialmente e a geração de resíduos;
- Visitando a cozinha da escola, os estudantes identificam o potencial de aproveitamento das cascas dos alimentos, numa perspectiva de alimentação integral e combate ao desperdício;
- Por meio de estudo sobre os processos químicos da decomposição, aprendem a produzir adubo a partir das cascas e restos dos alimentos.
- Por meio de uma espiral de ervas ou de uma horta, conhecem a ciclagem de nutrientes no solo, do “berço ao berço”: alimento – produção de composto orgânico – adubação do solo – plantio – alimento;
- Pesquisando - verifica se existem entidades encarregadas de separar e encaminhar o lixo para reciclagem. Podendo conhecer as condições de vida desses profissionais e estabelecendo uma linha do tempo sobre como era o trabalho de coleta do lixo no município há algumas décadas e como é atualmente;
- Junto com os catadores, os estudantes aprendem como preparar e acondicionar os resíduos, de forma a tratá-los como recurso reaproveitado ou reciclado e não algo a ser descartado no ambiente;
- Através do Conselho de Defesa do Consumidor – em palestra – saber o que é e para que serve a logística reversa. Os estudantes devem entrar em contato com os 5R: Refletir, Recusar, Reduzir, Reusar, Reciclar. Para depois, em grupo, dialogar sobre as medidas que podem adotar em suas casas e na escola para evitar o consumismo;
- A exibição de documentários, entre eles, o “Ilha das Flores” – o educador incentiva debates sobre consumismo, possibilidade de geração de trabalho e renda por meio da reciclagem (cooperativas de catadores), criação de hortas comunitárias e escolares;
- Através de fotos ou com a exposição de obras de artistas plásticos que valorizam a estética da natureza ou retratam impactos gerados por práticas insustentáveis, através das imagens, os estudantes aprendem a identificar os problemas gerados na fauna local pelos resíduos descartados;

- Há sessão de cinema, entre elas o filme “Lixo Extraordinário”, do artista plástico Vic Muniz, que mostram as possibilidades que o tratamento de resíduos aporta na criação artística;
- Nas aulas de Língua Estrangeira, podem realizar pesquisas na internet, com iniciativas inovadoras a respeito do tratamento de resíduos em países como Espanha ou Reino Unido, comparando-as com a situação brasileira;
- O aluno deve saber que a logística reversa – é um sistema que prevê o retorno do resíduo gerado por determinado produto ao seu produtor após a venda, impedindo o descarte na natureza. Exemplo: pneus e pilhas usados que retornam aos fabricantes; embalagens de isopor que acompanham eletrodomésticos, devolvidos assim que os equipamentos são instalados;
- O aluno deve saber que, quando falamos sobre os 5R – apesar da primeira coisa que vem à mente, seja o lixo. Não podemos perder de vista todos os “R” que podemos praticar no dia a dia: Repensar nossos hábitos de consumo; Recusar produtos que causem mais danos ao meio ambiente ou à nossa saúde; Reduzir a geração de lixo; Reutilizar sempre que possível; Reciclar, ou seja, transformar em um novo produto;

Nesse sentido, para que essa reflexão e ação desencadeada no âmbito escolar, seja positiva, é preciso, também, ter resposta a outras questões essenciais em sua pesquisa:

- Como são separados e descartados os resíduos sólidos (lixo) da escola?
- Como é separado e descartado o lixo na comunidade? Existe coleta de lixo no município? Como ela é feita? Como é tratado esse lixo?
- Nas ruas perto da escola, há lixeiras? Elas são usadas?
- Há lixeiras na escola para fazer separação do lixo orgânico dos demais resíduos? Elas são usadas?
- Há programas de reutilização e reciclagem na sua comunidade?
- As famílias e a escola fazem compostagem (técnica que transforma material orgânico – restos de alimentos, por exemplo – em adubo)?
- De que maneira as empresas situadas perto da escola tratam seus resíduos?
- Queimar o lixo é uma prática comum na sua comunidade? O que isso tem a ver com a saúde ambiental?
- Os córregos e rios perto da escola servem como depósito de lixo?
- Existe alguma associação de catadores no município? Que tipo de contato a escola tem com a associação?

E ainda, em se tratando de resíduos, deve haver conhecimento dos alunos que Ciclagem de nutrientes – refere-se ao ciclo de nutrientes que são

absorvidos pelas raízes das plantas no solo, que ao se decomporem voltam a disponibilizar esses nutrientes nas camadas mais superficiais, facilitando a absorção.

O manual “Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais”, ainda destaca que através de roda de conversa – por ser um importante instrumento para ampliar os conhecimentos dos alunos, inclusive sobre temas que eles visualizam diariamente, mas, que precisam de maiores informações, é possível os educadores ambientais realizar discussões, abordando aspectos mais condizentes com a realidade em que o aluno está inserido.

Resumidamente, essas atividades podem e devem ser adaptadas a qualquer faixa etária e ano escolar em que os alunos estejam inseridos. E, pensando bem, a avaliação desses conteúdos deverá ser contínua e realizada como um elemento do processo de ensino e aprendizagem, considerando-as em direta associação com os demais conteúdos curriculares.

Pois, longe de ser apenas um momento final do processo de ensino, a avaliação deve iniciar quando os estudantes põem em jogo seus conhecimentos prévios e continuar a se evidenciar durante toda situação escolar.

E assim, a avaliação feita ao final de um período de trabalho é o resultado tanto de um acompanhamento contínuo e sistemático pelo professor como de momentos específicos de formalização, ou seja, a demonstração de que as metas de formação de cada etapa foram alcançadas. O desafio deste trabalho, consiste na formulação de uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, compreendendo dois níveis: o formal e não formal. Dessa maneira, a educação ambiental proposta no âmbito escolar, deve estar acima voltada para a transformação social. O seu enfoque maior, deve consistir numa perspectiva de ação holística por parte da escola, juntamente com a comunidade escolar, procurando relacionar o homem, a natureza e o universo, trazendo como foco principal, a discussão sobre os recursos naturais que se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das necessidades e interesses ambientais dos estudantes como eixo de mudança social é essencial para a sistematização da informação para reduzir a degradação ambiental e construir as bases de uma sociedade socialmente consciente.

Quando o educando entra em contato com a natureza, ela não apenas aprende a preservá-la e admirá-la em seus primeiros anos de vida, mas também aprende a amá-la, que é uma oportunidade para o potencial desenvolvimento da criança.

Para o EA, como para qualquer prática educacional que pretende afirmar-se como um projeto social e cultural, desenvolvimento comunitário é uma referência fundamental: nela, educação e meio ambiente são integrados de uma maneira inequívoca, tentando transferir a autoconfiança e protagonismo para as comunidades e para os diferentes grupos redes sociais que as articulam, para transformá-las em sujeitos de processo de desenvolvimento e não apenas objetos dele.

REFERÊNCIA

BRASIL, Anna Maria **Equilíbrio ambiental e Resíduo na sociedade moderna** /Anna Maria Brasil, Fátima Santos; pesquisa Leyla K. Simão. - 3 Ed. São Paulo: FAARTE, 2007.

BRASIL, Anna Maria **Educação e meio ambiente** / Faculdade Educacional da Lapa (Org.) – Curitiba: Editora Fael, 2011.

Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br>. Acesso em: 01 de março de 2013.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Vândiner. **Educação do Campo: (Re) inventando saberes na sala de aula**. Revista presença pedagógica. Belo Horizonte, v.19, nº 113, 2013.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA MODALIDADE EAD

Válter Joaquim dos Santos⁴⁹

RESUMO

Introdução: Atualmente a educação passou por transformações e reformas em seus planos e programas, sendo mais exigente entrar na nova sociedade do conhecimento em que o professor atual deve estar ciente de que ele pertence a uma sociedade do conhecimento, que requer um número de habilidades para desenvolver junto aos alunos, além de aplicação de estratégias e técnicas no desenvolvimento de atividades cotidianas para o processo de ensino-aprendizagem, tais como: trabalho colaborativo e não cooperativo - exclusivamente - participação, envolvimento da criatividade, motivação intrínseca, liberdade de expressão, uso das TICs, análise, pesquisa, envolvimento através de projetos e acima de tudo, oferecer a confiança necessária para criar ambientes de aprendizagem. **Objetivos:** Esta pesquisa tem como objetivo analisar as necessidades de formação de professores em sua formação continuada nos espaços virtuais de aprendizagem como eixo central. **Metodologia:** A pesquisa desenvolvida utilizou da revisão bibliográfica, utilizando os sites de busca, como PUBMED e SCIELO, através das palavras-chave: EAD, Formação Continuada, Ensino-aprendizagem, Espaços Virtuais de Aprendizagem, visando desta forma, alcançar um resultado mais amplo e imparcial. **Resultados:** Como resultado da pesquisa, o estudo apontou que a formação de professor neste novo papel deve levar em conta a hermenêutica em suas duas perspectivas de desenvolvimento: A interpretação total do sujeito que inclui desde o conhecimento preliminar, sua compreensão, interpretação em abordagens e teorias, e a segunda, o professor deve ter habilidades gerais e especializadas para energizar o processo compartilhado de ensino e aprendizagem. **Conclusões:** Conclui-se que são necessários que os professores no seu processo de formação leve em conta os espaços virtuais de aprendizagem, seus elementos ao incorporar esta ferramenta no desenho

⁴⁹Professor de Ensino do Primeiro Grau (Habilitação para o exercício do magistério) – Centro de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional do Estado de Goiás – CECAP - GO, 1.986; Estudos Adicionais na área de Estudos Sociais – Habilitação Específica para o exercício do magistério, 1987; Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas com habilitação Plena em Ciências Biológicas – Universidade Federal de Mato Grosso, 1989; Bacharel em Ciências Jurídicas (Direito) – Centro de Ensino Superior de Rondonópolis, 1996; Pós-graduado “Lato Sensu” em Psicopedagogia, Univag, 2002. Pós-graduado “Lato Sensu” em Gestão em Segurança Pública – Curso Superior de Polícia, 2.004, UFMT, Cuiabá-MT; Pós-graduado “Lato Sensu” – Curso de Informática em Educação, UFLA, Lavras-MG, 2.003; Pós-graduado “Stricto Sensu” – Mestrado em Ciência da Educação, Universidade tecnológica Intercontinental – UTIC, Asunción-PY, 2007.

instrucional de um ambiente virtual, uma vez que a mera incorporação desses espaços não garante interação, colaboração ou construção de conhecimento. Neste sentido, pelo menos, três aspectos devem ser considerados: a relevância dos temas a serem discutidos, selecionar e preparar material didático para a atividade de ensino e projetar um sistema de avaliação de aprendizagem, promovendo hábitos de estudo adequados aos seus alunos.

Palavras – chave: EAD. Formação Continuada, Ensino-aprendizagem. Espaços Virtuais de Aprendizagem.