



**Rosilene Félix Mamedes
Maria de Fátima Almeida
Veridiana Xavier Dantas
Hermano de França Rodrigues**

**LINGUAGEM, ENSINO
E PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES**

**EDITORA
SAL DA TERRA**

LINGUAGEM, ENSINO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS:

Rosilene Félix Mamedes

Maria de Fátima Almeida

Veridiana Xavier Dantas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M264l Mamedes, Rosilene Félix.

Linguagem, Ensino e Práticas Interdisciplinares / Rosilene Félix
Mamedes, Maria de Fátima Almeida, Veridiana Xavier Dantas
(Organizadoras). – João Pessoa: Sal da Terra, 2022.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-218-5

1. Linguagem. 2. Práticas Interdisciplinares. I. Almeida, Maria de
Fátima. II. Dantas, Veridiana Xavier. III. Título.

CDU 37:372.46

Bibliotecário responsável: David Coelho Moura de Lemos – CRB/PB 968

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Félix Mamedes

Dr. Hermano Rodrigues de França

Dra. Maria De Fátima Almeida

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Samuel Nascimento Lima

Michele Teixeira de Pontes

PREFÁCIO

Desde 2010 eu venho acompanhando o trabalho docente, seja por meio da formação continuada ofertada pelas secretarias da educação, seja recebendo artigos acadêmicos para publicação, ou ainda, como coordenadora de grupos de trabalhos em congressos de educação. Toda essa experiência me mostra o quão grande é a figura do professor, que muitas vezes em meio as suas dificuldades e limitações acabam por enfrentar desafios que nem sempre eles têm respostas. É bem verdade, que tentar entender o problema educacional no Brasil é algo bem maior do que o “chão da escola”, como os professores gostam de chamar seu ambiente de trabalho, porém, é verdade também, que o papel do professor é decisivo no fazer educação, e, além disso, é primordial que a gente reflita que a educação, não jaz na escola, pelo contrário, ela inicia na família, quando a criança precisa ser direcionada para atos e preceitos que a constituirão como cidadã. É nesse sentido, que a figura da família precisa ser trazida para o espaço educacional, como parceira da escola, como apoiadora dos seus filhos.

Mas, como pensar em parceria onde muitas vezes temos famílias desestruturadas? Famílias compostas por pais não letradas? Como esperar que os pais auxiliem aos seus filhos nas atividades escolares, se muitas vezes eles lidam com o não letramento ou até mesmo com o analfabetismo?

Ser professor é lidar não apenas com as suas limitações, mas dos outros, em prol de não apenas passar o conteúdo das disciplinas, porém é preciso entender o seu papel, qual o seu lugar na vida dos seus alunos, pois muitas vezes ele é o único a está próximo, a ser o aliado no ensino-aprendizagem, não só das disciplinas, mas guiando para o exercício da cidadania, na busca de melhores condições de vida, por meio da educação.

É nesse contexto que nasce a coleção de 2022 da Contatos Empreendimentos Educacionais, como forma de refletir a educação no caráter interdisciplinar, em prol de propiciar o debate amplo pelo ato de educar de forma significativa, com o olhar no outros, entrelaçando não apenas a figura professor e aluno, mas todos os agentes que fazem parte desse amplo universo que faz parte da escola, e, conseqüentemente, do contexto amplo da educação.

Rosilene Felix Mamedes
(Doutora em Letras, Mestra em Linguística, Proprietária da Contatos
Empreendimentos Educacionais)

SUMÁRIO

GIRA MUNDO: A EDUCAÇÃO FINLANDESA EXPERIENCIADA PELOS PROFESSORES DO ESTADO DA PARAÍBA	5
Aline Carolina Ferreira Farias; Anna Paula dos Santos F. Bezerra; Luciana Martins de Sousa Dantas; Jussara Cândida Correia de O. Farias; Raquel Lima Araújo de Oliveira	
AVALIAÇÕES INTERNA E EXTERNA: CONCEPÇÕES, IMPORTÂNCIA E APLICABILIDADE NA APRENDIZAGEM.....	17
Jéssica Silva de Oliveira Costa; Elleneide da Costa Firmo Fideles; Emília Ruth Ribeiro de Mendonça	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE	27
Emília Ruth Ribeiro de Mendonça; Elleneide da Costa Firmo Fideles; Zanandrea Ribeiro de Farias	
ESCOLA DEMOCRÁTICA, O TRABALHO DO SUPERVISOR E ORIENTADOR EDUCACIONAL JUNTO A GESTÃO E A COMUNIDADE	36
Elleneide da Costa Firmo Fideles; Jéssica Silva de Oliveira Costa; Emília Ruth Ribeiro de Mendonça	
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS E PEDAGÓGICAS	45
Zanandrea Ribeiro de Farias; Deuza Rosângela da Silva Pessoa; Jacinto Antônio Pessoa	
INSERÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO REGULAR	54
Elaine Rebouças Procópio; Patrícia Kelle Dias do Nascimento; Andréa Helane Barbosa Bezerra de Lima; Edilene Araújo Firminio da Silva	
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DA COLEÇÃO GIRASSOL	60
Nanci Rodrigues Orrico	
OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DO ENSINO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS	75
Andréa Firmino da Silva	
JOGOS E NOÇÕES MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um estudo de caso numa escola pública de Pitimbu- PB.....	84
Edilene Araújo Firminio da Silva; Christianne Nogueira Donato Formiga; Adevaldo Francisco dos Santos; Manuela Feliciano da Silva; Rosilene Félix Mamedes	
O ENSINO DA MATEMÁTICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS: caminhos e possibilidades para uma aprendizagem significativa.....	96
Petrucia Kelly Oliveira Sousa; Jean Brito da Silva; Joeliton Francisco Sousa de Paulo; Déborah Ribeiro Galvão	

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA SURDOS: UMA PROPOSTA INCLUSIVA	112
<p>Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Ocielma Claudino da Silva; Christianne Nogueira Donato Formiga; Rysélle Marcelino Lins; Aldenice Auxiliadora de Oliveira</p>	
A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA DE ALUNOS (AS) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	128
<p>Jean Brito da Silva; Petrucia Kelly Oliveira Sousa; Joeliton Francisco Sousa de Paulo; Edilene Araújo Firminio da Silva</p>	
A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO.....	148
<p>Rysélle Marcelino Lins; Adevaldo Francisco dos Santos; Manuela Feliciano da Silva; Sheylene Tathiana Lages Silva</p>	
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PREVENÇÃO DE DOENÇAS TRANSMITIDAS POR ÁGUAS DE RIOS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DESENVOLVIDO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO RENATO RIBEIRO COUTINHO	173
<p>Adevaldo Francisco dos Santos; Rysélle Marcelino Lins; Manuela Feliciano da Silva</p>	
O LÚDICO E A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM....	188
<p>Christianne Nogueira Donato Formiga; Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Ocielma Claudino da Silva; Lucilene Maria da Conceição Santos</p>	
TRAJETÓRIA E DESAFIOS À ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS.....	199
<p>Darkson Saraiva Moura Bezerra; Adilma Gomes da Silva Machado; Maria Zilda Medeiros da Silva; Rosilene Félix Mamedes</p>	
O LÚDICO, JOGOS EM FUNÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS NOÇÕES MATEMÁTICA	220
<p>Edilene Araújo Firminio da Silva; Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Ana Paula Pereira de Araújo Roque</p>	
A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	233
<p>Ocielma Claudino da Silva; Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Edilene Araújo Firminio da Silva; Christianne Nogueira Donato Formiga</p>	
LEITURA COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DA FANTASIA E EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	247
<p>Patrícia Kelle Dias do Nascimento; Elaine Rebouças Procópio; Andréa Helane Barbosa Bezerra de Lima</p>	
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA BILÍNGUE	259
<p>Darkson Saraiva Moura Bezerra; Christianne Nogueira Donato Formiga; Edilene Araújo Firminio da Silva</p>	

EJA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO MUNICÍPIO DE JACARAÚ - PB.....	280
Verônica de Carvalho Costa de Oliveira; Zanata Ribeiro De Mendonça Coutinho; Betanea Maria Ferreira da Silva; Jacinto Antônio Pessoa	
AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUA FUNÇÃO MEDIADORA NA APRENDIZAGEM .	290
Zanata Ribeiro De Mendonça Coutinho; Betanea Maria Ferreira da Silva; Verônica de Carvalho Costa de Oliveira; Zanandrea Ribeiro Farias	
SUPERVISÃO E PLANEJAMENTO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	300
Betanea Maria Ferreira da Silva; Verônica de Carvalho Costa de Oliveira; Zanata Ribeiro De Mendonça Coutinho; Deuza Rosângela da Silva Pessoa	
ATRIBUIÇÕES DA GESTÃO FRENTE AO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	309
Valquíria Pires Resende Falcão; Ana Cláudia da Silva Carneiro; Marcela Patrício da Silva	
AVALIAÇÃO EXTERNA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	321
Marcela Patrício da Silva; Valquíria Pires Resende Falcão; Ana Cláudia da Silva Carneiro	
JACARAÚ/PB: EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECONOMIA SOLIDÁRIA.....	332
Ana Cláudia da Silva Carneiro; Marcela Patrício da Silva; Valquíria Pires Resende Falcão	
A LEITURA E A ESCRITA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: O QUE DIZ A LITERATURA?	342
Letícia Diniz Ferreira; Maria Geane Ferreira; Angelita Bernardo Maia Da Silva	
O PAPEL DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	354
Maria Geane Ferreira; Letícia Diniz Ferreira; Angelita Bernardo Maia da Silva	
O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....	364
Angelita Bernardo Maia da Silva; Maria Geane Ferreira; Letícia Diniz Ferreira	
UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA BILÍNGUE	374
Darkson Saraiva Moura Bezerra; Maria Zilda Medeiros da Silva; Adilma Gomes da Silva Machado; Ismênia Tácita Menezes de Lima	
PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO.....	385
Ismênia Tácita Menezes de Lima; Maria Zilda Medeiros da Silva; Adilma Gomes da Silva Machado; Darkson Saraiva Moura Bezerra	
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS	400
Maria José Ferreira Bandeira da Silva; Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Déborah Ribeiro Galvão; Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIA DE LEITURA EM AMBIENTE HOSPITALAR.....	417

Aldenice Auxiliadora de Oliveira; Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Ana Paula Pereira de Araújo Roque; Déborah Ribeiro Galvão

QUE HORAS ELA VOLTA?: INCLUINDO DISCUSSÕES SOCIOLINGUÍSTICAS NA SALA DE AULA ATRAVÉS DE RETRATOS CINEMATOGRAFICOS425

Darliene da Silva Chagas; Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; Sérgio Henrique Vieira de Oliveira

MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DACOVID-19 NA CIDADE DE ARAÇAGI-PB.....438

Darliene da Silva Chagas; Sérgio Henrique Vieira de Oliveira; Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva

CONSTRUINDO CONVIVÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA: a prática docente de uma profissional readaptada458

Niédja Ferreira dos Santos; Janaíne Freitas de Medeiros; Veridiana Xavier Dantas

GIRA MUNDO: A EDUCAÇÃO FINLANDESA EXPERIENCIADA PELOS PROFESSORES DO ESTADO DA PARAÍBA

Aline Carolina Ferreira Farias

Anna Paula dos Santos F. Bezerra

Luciana Martins de Sousa Dantas

Jussara Cândida Correia de O. Farias

Raquel Lima Araújo de Oliveira

RESUMO

Dentre os países que têm a melhor educação no mundo, a Finlândia se destaca, pois, em resultados do teste PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o país tem ocupado os primeiros rankings, em anos consecutivos, em matéria de educação. Por esse motivo, este trabalho tem por objetivo geral descrever a experiência de um curso de formação de professores do ensino básico, na Finlândia, custeada pelo governo do estado da Paraíba, com bolsa concedida pela FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). Este trabalho se justifica porque se entende a importância de relatar a experiência vivida por parte de 20 (vinte) professores da educação básica da Paraíba, na Finlândia, para os educadores que se interessam pela perspectiva de educação mais libertadora e também como forma de incentivar outros professores e outros governos estaduais a fazerem o mesmo. Como objetivos específicos, temos: refletir sobre a importância dos trabalhos com as metodologias ativas – que colocam o aluno como centro do processo de aprendizagem – nas escolas de ensino básico, e compreender como esse curso de formação foi válido para aplicação de novas metodologias e reflexões em algumas escolas de ensino básico na Paraíba. O principal referencial teórico se baseia em Bacich e Moran (2018), Mourão (2019) e Freire (1996). A metodologia é de cunho bibliográfico e qualitativo, pois nos basearemos em um estudo teórico e descritivo das teorias e exemplos apresentados. A conclusão a que se chega é que a experiência vivida na Finlândia por parte de alguns professores da educação básica da Paraíba foi válida não só para o aperfeiçoamento da qualidade da educação em nossas aulas e escolas, como também pela intensa experiência de conhecer uma educação de qualidade, em que o investimento econômico na infraestrutura e nos salários dos professores influencia diretamente na qualidade da educação.

Palavras-Chave: Finlândia; Curso de Formação de Professores; Relato de Experiência; Gira Mundo; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

É fato que os países mais desenvolvidos no mundo têm investimento alto no setor educacional. Investimento que diz respeito ao salário dos professores, à infraestrutura e às metodologias de ensino. Assim, não há crescimento político e econômico sem investimento na educação, pilar básico aos princípios de cidadania de qualquer nação.

Dito isto, a Finlândia é, atualmente, reconhecida internacionalmente por prover uma das melhores educação no mundo, baseado pelos resultados do Teste Pisa. A partir disto, o governo do estado da Paraíba, juntamente com a Secretaria de Educação e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) promoveram um acordo de cooperação com a Tampere University of Applied Sciences (TAMK), localizada na cidade de Tampere, Finlândia para que, anualmente, alguns professores fizessem um curso de Formação de Professores no país, com foco nas metodologias ativas consideradas como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas (VALENTE, 2018).

Nas próximas páginas, além desta introdução, veremos as etapas do processo de seleção de professores para este curso de formação, além da experiência vivida pelos 20 (vinte) professores no curso de Formação e da visita às escolas finlandesas, seguida da aplicação prática, nas escolas, do conhecimento adquirido neste curso de formação continuada de professores. Por fim, concluímos o trabalho com nosso ponto de vista a respeito da experiência vivida e suas consequências.

2 O PROCESSO DE SELEÇÃO PARA A ESCOLHA DE PROFESSORES

O processo de formação de professores deve ser contínuo e não se esgota com a conclusão de um curso superior (licenciatura). As ações de formação inicial e continuada de professores são diretrizes consistentes entre os objetivos traçados pelo Ministério da Educação (MEC), principalmente nos Planos Nacionais de Educação (PNEs). Nestes documentos, destacamos o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que

desenvolve uma política nacional de formação de professores desde 2009, principalmente durante o processo de formação inicial.

Nesse contexto, as Instituições Públicas de Ensino Superior, bem como as secretarias estaduais e municipais de educação, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), em cooperação com o MEC, criaram uma série de cursos superiores, pós-graduações, ações de treinamento e serviços, contemplando diversas atividades de melhoria na qualidade da educação pública.

Dentre essas estratégias, destacamos neste artigo a iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), o Programa Gira Mundo, oferecido para capacitar os professores e gestores efetivos da Rede Estadual de Ensino da Paraíba em instituições de ensino superior internacionais, sob o sistema de colaboração com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ).

Iniciado em 2016, o projeto Gira Mundo inaugurou sua agenda de atividades na Finlândia e ao longo dos últimos anos desempenhou suas ações em regime de parcerias com cinco instituições: Häme University of Applied Sciences (HAMK, em Hämeenlinna, Finlândia); Tampere University of Applied Sciences (TAMK, em Tampere, Finlândia); Kibbutz Lotan e KibbutzKetura (em Israel); e Mondragon Unibertsitatea (Universidade de Mondragon, em Mondragon, Espanha).

Relativo ao Gira Mundo Finlândia, foco da nossa análise, no recorte dado, optamos pelo ano de 2018, quando houve o lançamento do Edital de Bolsas Nº 002/2018 FAPESQ, para a seleção e o envio de 40 professores, com vagas que atendiam as regiões da Zona da Mata, Agreste e Sertão do estado da Paraíba, à Tampere University of Applied Sciences – TAMK, na cidade de Tampere, por um período de quatro semanas.

O processo seletivo do Programa Gira Mundo Finlândia (GMF) 2018 exigia o cumprimento de algumas três etapas somatórias e distintas pelo candidato. O portal da Cidadania foi o canal utilizado para efetivar as etapas solicitadas no edital. A primeira parte, de caráter eliminatório, consistia em atender o perfil profissional do participante como requisito primordial, assim, verificou-se critérios como: ser vinculado e efetivado na Rede Estadual de Educação Básica; estar lotado na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE); estar em pleno exercício em sala de aula, em qualquer etapa e modalidade ou em atividades de gestão numa Unidade Oficial de Ensino Paraibano; e não ter participado de edições anteriores promovidas pela SEE para intercâmbio internacional.

Atrelado a esta etapa seletiva, o candidato anexava um Projeto de Desenvolvimento, sem identificação nominal e/ou autoria, que contemplasse um dos três eixos temáticos previstos

no edital: Empreendedorismo; Competência do Século XXI e Inovação, articulados com o Projeto Pedagógico Escolar (PPP) e ao Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola em que o participante estivesse lotado. Nota-se, aqui, que esta fase transitaria na participação da seleção e, posteriormente, na sua execução no chão da escola, após o período de formação e aperfeiçoamento na Finlândia.

Efetuada o processo de veracidade dos dados profissionais emitidos pelo participante, bem como a avaliação da Proposta de Desenvolvimento em consonância com a temática e os critérios de escrita lançados no edital nº 002/2018 FAPESQ, esta divulgou um resultado classificatório dos selecionados a participar da próxima etapa.

A segunda fase do processo seletivo pautou-se na verificação de proficiência em Língua Inglesa do professor ou gestor. A certificação ou validação desses conhecimentos em inglês não poderia ser anterior a 2016 e exigia uma pontuação necessária para a promoção da etapa seguinte, foram aceitos: TOEFL (Test of English as a Foreign Language) com pontuação mínima de 460 pontos para o ITP e mínima de 50 pontos para o IBT; IELTS (International English Language Testing System) com pontuação mínima de 4,0; TOEIC (Test of English for International Communication) com pontuação mínima de 500 pontos, TOEIC Bridge com pontuação mínima de 134 pontos ou exame equivalente com pontuação mínima correspondente.

É importante ressaltar que o Governo do Estado da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), em parceria com as Instituições Superiores de Ensino (IEs) concedeu a aplicação do TOEIC (Test of English for International Communication) sem custos ao candidato, em polos que atendiam as regiões da Zona da Mata, Agreste e Sertão do estado da Paraíba. Após a divulgação do resultado da Proficiência em Língua Inglesa dos candidatos, ocorreu a verificação de ausência de ilícitos, penalidades, processos administrativos e afins junto à SEE, de caráter eliminatório, efetuava-se o percurso da terceira etapa.

Dadas as finalizações das etapas do Edital Nº 002/2018, Gira Mundo Finlândia, à Universidade de Tampere – TAMK, os candidatos aprovados e aptos receberam auxílio financeiro da FAPESQ para a realização da formação. Ao retornar do Programa de Intercâmbio, o professor deveria, obrigatoriamente, aplicar o Projeto de Desenvolvimento em sua Unidade Escolar e, por conseguinte, apresentar os itinerários percorridos e resultados no Seminário Final promovido pelo Governo do Estado da Paraíba.

3 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA *UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES (TAMK)*

O curso de formação continuada, na cidade de Tampere, teve duração de quatro semanas, sendo ministrado de segunda à sexta, com início às 9h da manhã e encerramento às 16h. A cada uma hora e meia havia intervalos para que alunos e professores pudessem pausar suas atividades de forma que todos aproveitassem o tempo para estudo de forma agradável e sem cansaço excessivo. Esse ritmo promoveu uma atmosfera leve, em que alunos e professores puderam interagir de diversas formas e explorar os ambientes de estudo, enriquecendo suas percepções, colecionando diferentes aprendizados e praticando o idioma que seria mais utilizado durante todo o curso: a língua inglesa.

Todo o ambiente universitário dispunha de vários itens que facilitam o processo de estudo. Dentre esses itens, podemos destacar: internet acessível a todos; torre de tomadas para computador ou carregadores; projetor e *laptop*; quadro branco com placa de metal, que facilitava na hora de expor algum cartaz e mantém o apagador preso magneticamente ao quadro; controle de temperatura para que o ambiente se mantenha sempre agradável independente da estação; ilhas de estudo fechadas, para que o aluno possa obter silêncio e se concentrar mesmo estando em um ambiente movimentado; tudo isso distribuído em espaços amplos e modernos. A biblioteca da universidade nos foi apresentada logo no primeiro dia de aula, para nos inteirarmos prontamente do que se dispunha de melhor bibliografia na instituição de ensino. Além da vasta quantidade de livros, também pudemos encontrar desde uma decoração criativa, com centenas de *tsurus* coloridos feitos com papel reciclado pendurados no centro do local, até confortáveis divãs para um estudo descontraído e relaxante.

A equipe de professores foi composta por 10 profissionais que ministraram aulas sobre metodologias ativas e empreendedorismo na educação. Contudo, os temas das aulas promoveram variadas discussões e reflexões sobre a educação e seus propósitos, fazendo com que todos expandissem o olhar sobre avaliação, currículo, metodologias diferenciadas e criatividade. Durante as aulas foram utilizadas diversas dinâmicas envolvendo desenho artístico, confecção de cartazes, atividades com cartas de baralho, espelhos, *post its*, apresentações ministradas pelos alunos, rodas de conversa, interações com alunos de outras nacionalidades (chineses, egípcios, portugueses), sendo todas dinâmicas feitas em grupos de 4 ou 5 alunos, reforçando com a prática a principal metodologia utilizada na educação finlandesa: a PBL, Problem/Project Based Learning, aprendizado baseado em resolução de problemas/projetos. Com o intuito de exemplificar como funciona o PBL, tomamos como referência Enemark e Kjaersdam (2009), que afirmam que, a partir do conceito de PBL os alunos trabalham com problemas reais e tentam solucioná-los com projetos em grupo e modernas tecnologias, sob a supervisão de um professor da área de pesquisa. Além disso, os

autores afirmam que a metodologia, entre outras questões: favorece a integração entre o ensino e a pesquisa e as soluções interdisciplinares; requer conceitos mais atuais; atualiza os professores; favorece a criatividade e a inovação, as habilidades em desenvolvimento de projetos, de comunicação e o aprendizado eficaz e cria o entorno social.

As aulas se deram em dois ambientes da universidade TAMK: o campus principal e o campus de empreendedorismo chamado PROAKATEMIA. Dos 20 (vinte) dias de estudo, 14 ocorreram no campus principal e 4 no Proakatemia. Os 2 (dois) dias restantes foram dedicados a aulas-campo com visitas a diferentes escolas finlandesas de todos os níveis de ensino, bem como visitas a um museu cultural (Moomin Museum), um estádio de *Hockey*, centro de jogos de realidade virtual e exploração a uma floresta próxima ao campus universitário.

Essa dinâmica de aulas diferenciadas proporcionou ao alunado múltiplos aprendizados e variadas percepções da cultura e educação do país. Uma das aulas foi dedicada à aprendizagem de frases práticas da língua finlandesa, em que pudemos aprender a como cumprimentar e nos comunicar de forma básica com os nativos.

A comida finlandesa servida na universidade foi uma aula à parte, bem como os hábitos saudáveis diários deste povo. Toda culinária finlandesa é baseada em alimentos saudáveis e nutritivos, para que a saúde física seja a base de uma mente sã e eficiente. Foi notória a grande presença de bicicletas nas ruas e estacionamentos, bem como a preferência na utilização de escadas convencionais a escadas rolantes ou elevadores. Desta forma, com bons hábitos alimentares e atividade física diária, percebe-se que a população finlandesa não sofre com obesidade, nem superlotação em hospitais, muito menos indisciplina e falta de consciência nas interações sociais.

O ambiente escolar finlandês, independentemente do nível escolar, promove ao alunado grande sensação de conforto e acolhimento. É muito comum encontrar sofás, poltronas com rodinhas e estudantes calçando apenas meias em sala de aula. Acredita-se que sentir-se confortável e seguro no ambiente escolar é uma premissa para uma aprendizagem eficaz e efetiva.

4 A VISITA ÀS ESCOLAS FINLANDESAS

Entre outros aspectos, a educação finlandesa está pautada em ações práticas que propiciam o processo de aprendizagem. Assim, dentre outras atividades desenvolvidas em Tamk e Proakatemia, o cronograma de estudos incluiu visitas a escolas finlandesas, com o

objetivo de observarmos *in loco* a estrutura, a organização do espaço, os profissionais envolvidos, os estudantes e demais elementos que compõem o ambiente escolar.

No dia 14 de setembro de 2018, aconteceu a primeira visita a uma escola de campo localizada a alguns quilômetros do centro da cidade de Tampere. A escola atende a crianças, o que seria o equivalente ao nosso ensino fundamental I. É importante ressaltar que o ensino oferecido a crianças menores de seis anos, mais propriamente o que entendemos aqui como creche e maternal, não faz parte da abrangência educacional pública na Finlândia, exceto em situações que impossibilitam os responsáveis de cuidarem das crianças. Assim, as crianças menores de seis anos são atendidas por instituições privadas.

Um dos pontos observados foi a aparência do prédio, que se assemelha a uma residência convencional finlandesa. Não há uma padronização muito marcada do espaço, como tamanho e composição das salas de aula. Em todo o ambiente são visíveis elementos que associam a escola a um ambiente familiar. Fomos apresentados aos estudantes e conhecemos as áreas internas e externas da escola, com espaço para brincadeiras. As áreas externas, no entanto, só são utilizadas com mais frequência quando a temperatura está favorável.

Depois de nossa apresentação aos estudantes de uma das salas de aula, a professora propôs que os estudantes fizessem uma pesquisa rápida sobre o nosso país, com o objetivo de incentivar o conhecimento geográfico e cultural do Brasil. Depois da visita a todas as instalações da escola e contato com estudantes, professores e demais profissionais, foi servido o almoço a todos os integrantes do nosso grupo na própria escola, com o cardápio oferecido normalmente aos estudantes de lá, composto por arroz, legumes cozidos, salada crua e frango grelhado, acompanhados por pão, torradas e leite, água ou suco.

A segunda visita do dia foi a uma escola de nível secundário, equivalente ao nosso ensino médio, localizada próxima à primeira escola visitada. As instalações contam com uma arquitetura mais inovadora, cores vibrantes e a tecnologia é mais presente. As salas de aula dispõem de dispositivos tecnológicos facilitadores da aprendizagem e todo o espaço é aproveitado para o compartilhamento de conhecimento: nos degraus de uma das escadas de acesso ao andar superior está pintada a tabuada de multiplicação, por exemplo. Além disso, os espaços de convivência foram pensados para contemplar múltiplas atividades – o refeitório transforma-se em auditório e a abertura do palco é fechada por uma grande estrutura de metal, que permite o isolamento acústico da sala de música, que fica exatamente no palco, atrás da estrutura de metal, o que permite que as aulas de música aconteçam no próprio palco. Um fato curioso do qual ficamos sabendo é que naquele dia, uma sexta-feira, não havia aula para esse

nível de ensino. O motivo é que a sexta-feira é reservada para planejamento das aulas, o que se torna uma folga para os estudantes.

A terceira visita foi a uma escola de ensino profissional. Na nossa chegada, foi servido um lanche, em seguida, fomos direcionados ao auditório para a apresentação do modelo educacional da escola. Depois conhecemos as oficinas e ateliês, todos equipados com maquinários e insumos necessários para fabricação dos produtos derivados de madeira e metal produzidos pela escola.

A visita seguinte aconteceu no dia 02 de outubro de 2018, na parte periférica de Tampere. É importante destacar que, no contexto finlandês, a periferia refere-se exclusivamente ao sentido geográfico, ou seja, não há a associação a aspectos sociais como pobreza e criminalidade, como é comum entendermos no Brasil. Nossa equipe foi acompanhada pela equipe de professores egípcios, também em formação em Tamk. A escola é destinada ao ensino secundário e profissional e dispõe de uma área ampla, com mobiliário confortável, ambientes para descanso e oficinas para o ensino profissional, todos também equipados com maquinário e insumos. Além da apresentação realizada por uma professora, também tivemos a participação de alguns estudantes, que apresentaram a experiência no gerenciamento de pequenas empresas, atividade desenvolvida sob a orientação dos professores e que faz parte da metodologia finlandesa de aprendizado, voltada para uma aplicação imediata e progressiva do que está sendo estudado.

Em todas as visitas ficou nítida para toda a equipe a correlação entre a teoria e a prática educacional na Finlândia. A metodologia de aprendizado é amparada pela valorização dos professores, pelas condições de trabalho e pelo incentivo de estudo, uma vez que toda a escola é pensada para que a permanência do estudante na escola seja confortável e tranquila, enquanto seu aprendizado está sendo planejado, discutido e avaliado de maneira respeitosa, baseado nas metodologias ativas de aprendizagem, as quais propiciam um aprendizado dinâmico e efetivo.

5 A APLICAÇÃO PRÁTICA DOS DOCENTES NAS ESCOLAS PARAIBANAS

Como parte obrigatória do curso iniciado na Finlândia, na Universidade de TAMK, elaboramos um projeto de pesquisa na instituição finlandesa para posterior aplicação no Brasil.

Com o objetivo de compartilhar o que desenvolvemos na primeira parte do curso, a equipe de professores foi dividida em grupos com base nos princípios das metodologias ativas as quais, durante todo o curso de formação, foram apresentadas.

Com base nas experiências e a partir de discussões geradas em grupo, os estudos passaram a ser estruturados em áreas de atuação, logo em seguida, demos um nome a cada projeto de pesquisa e tivemos como principal meta aplicá-los em nossas escolas de origem.

Os trabalhos de pesquisas foram constituídos com base nos estudos realizados na universidade finlandesa e orientados pela professora Sisko Mällinem, com quem tivemos a oportunidade de conhecer mais as ações pedagógicas desenvolvidas na Finlândia, partilhar as ferramentas e as metodologias já aplicadas nas escolas paraibanas.

Para formação das equipes de trabalho, nos estudos na universidade de TAMK, desenvolvemos em sala de aula atividades que nos ajudaram a estimular nossas reflexões e proporcionaram socializações com base em técnicas que nos permitiam o diálogo e reflexões com um número variado de professores que faziam parte da grande equipe de formação inicial.

Compartilhamos nossas vivências não só por afinidades. Não apenas entre pares conhecidos, mas por troca de saberes entre duplas, trios e grupos diferentes, nos quais havia professores e gestores, para que houvesse a socialização entre o máximo dos sujeitos envolvidos no curso e nas pesquisas.

Como fruto dos estudos nos grupos, desenvolveram-se temas e, por fim, projetos que nortearam nosso trabalho durante o período de um ano com os estudantes das escolas públicas da rede estadual da Paraíba.

Os times, como também eram chamadas as equipes, nomearam seus trabalhos com base nos objetivos de cada grupo, totalizou-se, assim, quatro projetos. Os trabalhos desenvolvidos nas escolas foram: *Value-based education*; *Re-inventing the school environment through values and collaboration*; *Living to learn, learning to live* e *Curriculum evolution: rethinking the learning process in Paraíba public schools*. No período de estudos na Finlândia, definiram-se os objetivos de trabalho, o público-alvo e os pontos mais importantes para os desdobramentos.

No decorrer da aplicação do projeto, um plano de ação também foi adotado com questões norteadoras para o andamento e realizações das atividades escolares, bem como as orientações síncronas (através de uma plataforma online) entre a orientadora, a professora Sisko Mällinem, e os professores e gestores das escolas da rede estadual de ensino.

Nosso trabalho nas escolas paraibanas levou em consideração nossas práticas já colocadas em sala de aula, além de nossa ressignificação pedagógica com as experiências adquiridas nas vivências na universidade finlandesa, nas visitas às escolas do Brasil e da Finlândia, nas trocas de saberes docentes partilhadas em todas as fases do curso. Como forma de “espalhar conhecimentos”, os projetos foram conduzidos pelos professores com suas respectivas escolas e turmas. Com isso, levamos em consideração a aprendizagem partindo do

princípio da alteridade, em que nos propomos a aprender com o outro e através das experiências do outro. Nessa troca de conhecimentos, abrimos caminhos e fizemos de nossas propostas amplas experiências de ensino e de estudos ativos e participativos por todos os envolvidos na dinâmica trabalhada.

Se os outros são fonte de conhecimento, a recíproca é imediata. Também eu, qualquer que seja minha provisória posição social, qualquer que seja a sentença que a instituição escolar tenha pronunciado a meu respeito, também sou para os outros uma oportunidade de aprendizado. Por meio de minha experiência de vida, de meu percurso profissional, de minhas práticas sociais e culturais, e dado que o saber é coextensivo à vida, ofereço recursos de conhecimentos a uma comunidade. Mesmo que esteja desempregado, que não tenha dinheiro, não possua diploma, mesmo que more num subúrbio, mesmo que não saiba ler, nem por isso sou 'nulo'. Não sou intercambiável. Tenho imagem, posição, dignidade, valor pessoal e positivo no Espaço do saber. Todos os seres humanos têm direito ao reconhecimento de uma identidade de saber.

O Espaço do saber começa a viver desde que se experimentam relações humanas baseadas nesses princípios éticos de valorização dos indivíduos por suas competências, de transmutação efetiva das diferenças em riqueza coletiva, de integração a um processo social dinâmico de troca de saberes, no qual cada um é reconhecido como uma pessoa inteira, não se vendo bloqueada em seus percursos de aprendizado por programas, pré-requisitos, classificações a priori ou preconceitos em relação aos saberes nobres ou ignóbeis. (LÉVY, 2015, p. 25-26).

As premissas apresentadas nas salas de aula permitiram a colaboração de toda a escola, foram conduzidas como proposta de levar aos estudantes nossas experiências e de permitir a participação de todos nos variados temas abordados.

O nosso trabalho foi desenvolvido dentro das nossas proposições práticas, das ações diárias e em cada grupo pode-se destacar as habilidades e o envolvimento do ambiente escolar como um todo. À vista disso, as equipes desenvolveram seus temas, mas cada professor com suas vivências e com seus resultados.

De uma maneira satisfatória, compartilhamos nossas experiências, conscientes de que trilhamos o mesmo caminho, mas com resultados diversos, o que é bem característico da educação dos nossos tempos.

Ainda podemos destacar que as socializações, palestras e dinâmicas que fizeram parte do processo de ampliação do conhecimento proporcionam capacidade, autonomia e segurança no processo de aprendizagem dos educandos, o que é indispensável para uma educação que inspira e colabora para o protagonismo dos envolvidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a experiência vivida no curso de Formação de Professores foi de grande valia em nossa experiência de vida tanto pessoal, como profissional. Uma oportunidade única - apoiada e patrocinada pelo governo do estado da Paraíba, junto à Secretaria de Educação e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) - que refletiu em nossa prática pedagógica e na nossa ampliação de conhecimento enquanto seres reflexivos sobre que papel deve ocupar a educação e, principalmente, a autonomia do aluno nas escolas e em seus projetos de vida.

É necessário destacar que o processo de transferência da educação finlandesa à educação brasileira não é tarefa simples. A Finlândia é um país pequeno comparado ao Brasil, com pouco mais de 5 (cinco) milhões de habitantes, com investimento massivo em educação e uma cultura em prol da aprendizagem autônoma. Claro que, ainda que isso não seja tarefa simples, é possível que, gradualmente, com investimento na formação inicial e continuada de professores, em salários e em infraestrutura, a educação pode se transformar de maneira significativa.

A partir deste relato de experiência, quisemos mostrar que uma educação que preze por princípios autônomos na sala de aula, automaticamente, está prezando por princípios autônomos para a vida. A autonomia está intrinsecamente relacionada a todas estas outras competências da Base Nacional Comum Curricular (2017): Conhecimento, Pensamento Científico, Crítico e Criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura Digital, Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e Cooperação e Responsabilidade e Cidadania. Assim, a educação na Finlândia preza por esses aspectos na medida em que promove uma pedagogia voltada não só à teoria, mas também à prática; não só ao uso dos livros didáticos, mas também ao da internet; não só ao ensino, mas também à pesquisa.

Com esse curso de formação continuada de professores, pudemos ver na prática o quanto essas metodologias são importantes para uma vida mais significativa e é através desse pensamento que nos movemos e envolvemos nossa concepção de ensino depois de toda essa rica experiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BACICH, Lilian. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 02 set. 2022.

ENEMARK, S.; KJAERSDAM, F. A APB na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. In: ARAÚJO, Ulisses F; SASTRE, Genoveva (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. 4ª ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MOURÃO, Janaína. **Aprendizagem Ativa na prática 2.0 (curso online)**. São Paulo: Educaethos, 2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian. MORAN, José (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

AVALIAÇÕES INTERNA E EXTERNA: CONCEPÇÕES, IMPORTÂNCIA E APLICABILIDADE NA APRENDIZAGEM

Jéssica Silva de Oliveira Costa¹

Elleneide da Costa Firmo Fideles²

Emília Ruth Ribeiro de Mendonça³

RESUMO

O ato de avaliar, no ambiente educativo, é necessário e indispensável para que o professor realize um trabalho eficaz e que traga bons resultados, neste sentido o presente artigo traz uma reflexão sobre os tipos de avaliações, suas características e importância no âmbito educacional. Esta pesquisa tem a seguinte questão norteadora: Qual a importância da avaliação interna e externa no resultado da aprendizagem? Tendo como objetivo geral: analisar a relevância da avaliação interna e externa no processo de ensino e aprendizagem, identificando suas contribuições para a educação e ainda analisar as relações e articulações possíveis entre ambas. A metodologia agregada na construção desta pesquisa abrangeu uma pesquisa bibliográfica, amparadas por livros e artigos que tratam da temática e teve-se como fonte de pesquisa renomados autores, dentre eles: Cavalcanti Neto; Aquino (2009); Luckesi (2005); Chueiri (2008); Vasconcelos (1998). Neste, conclui-se que as avaliações internas e externas são de suma importância para o âmbito escolar, pois são instrumentos avaliativos que trazem benefícios para

¹ Jéssica Silva de Oliveira Costa- Pedagoga, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins- FAIARA- Graduada em Secretariado Executivo Bilingue pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Pitágoras- UNOPAR; Mestranda em Ciências da Educação na World University Ecumenical. E-mail: jessica.hj@hotmail.com

² Elleneide da Costa Firmo Fideles - Pedagoga, Licenciada em Pedagogia pelo centro universitário INTA- UNINTA; Especialista em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento & Gestão escolar: Administração, Supervisão, Orientação e inspeção, pelo grupo educacional FAVENI. Mestranda em Ciências da Educação na World University Ecumenical. E-mail: ellen_fideles@hotmail.com.

³ Emília Ruth Ribeiro de Mendonça - Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB; Licenciada em Matemática pela Universidade Vale do Acaraú-UVA; Especialista em Supervisão Escolar- Universidade Vale do Acaraú-UVA; Mestranda em Ciências da Educação na World University Ecumenical. E-mail: rruth_07@hotmail.com.

o sistema educacional e buscam melhorar o processo de ensino e aprendizagem nos direcionando à forma correta de intervenção com foco no ensino de qualidade.

Palavras-chave: avaliação educacional; avaliação interna; avaliação externa.

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar faz parte da ação humana e tem por objetivo investigar e/ou analisar um determinado processo, ou situação, servindo como orientadora para saber se o caminho e as ações seguidas estão dando resultados ou se precisa de modificações.

Desta forma a avaliação deve ser considerada como uma atividade indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois, tem a função de diagnosticar o conhecimento do educando e acompanhar seu desenvolvimento ao longo do processo educativo e ainda identificar como o professor e a escola estão contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos, auxiliando assim a prática do professor e mostrando os pontos que precisam ser modificados para melhorar o processo de aprendizagem.

No entanto, o que intriga é que apesar da avaliação ser vista como ferramenta importante no trabalho pedagógico, ainda se torna tema de muitas discursões e pesquisas no meio acadêmico. Diferenciar os tipos de avaliações, compreender suas funções, principalmente na prática, sabendo interpretar os resultados obtidos é um dos processos que incentivam e provocam o interesse das pesquisas realizadas à cerca do assunto, com o propósito de ajudar e melhorar a compreensão dos educadores sobre o tema e auxiliá-los no processo educativo.

Neste contexto, esta pesquisa abordará os dois tipos de avaliação que estão presentes no sistema educacional: a avaliação interna da aprendizagem e a avaliação externa de desempenho, ambas são fundamentais para promover as discussões e planejamentos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir desta conjuntura, pretende-se trabalhar com a seguinte problemática: Qual a importância da avaliação interna e externa no resultado da aprendizagem? Partindo desta indagação, este estudo tem como objetivo geral: analisar a relevância da avaliação interna e externa no processo de ensino e aprendizagem; e como objetivos específicos almeja identificar as contribuições da avaliação interna e externa no âmbito educacional; analisando ainda as relações e articulações possíveis entre a avaliação interna e externa.

Para a consolidação deste artigo, foi utilizado uma pesquisa bibliográfica. Os dados foram colhidos por meio de leituras de artigos científicos e livros de autores clássicos e contemporâneos. Tendo a proposta de levar aos leitores uma reflexão sobre a temática, possibilitando e contribuindo para as discussões sobre o assunto.

2 CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação é um processo importante na educação, é por meio dela que professores e coordenadores pedagógicos podem avaliar e entender o desenvolvimento de seus alunos, bem como identificar o nível de aprendizagem de cada um deles.

Segundo Vasconcellos (1998), avaliar faz parte do processo da existência humana, ela busca diagnosticar as dificuldades e os avanços a partir dos resultados, de atividades realizadas e assim poder planejar as atividades posteriores. Desta forma, a avaliação deve acompanhar o educando no seu processo de evolução dentro da sala de aula.

Luckesi (2005, apud CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 224) destaca que, “o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando”, logo, a avaliação deve ser um momento de análise e reflexão, no qual o educador possa refletir sobre a forma pela qual está repassando a aprendizagem, e a partir daí fazer uma análise sobre sua prática de ensino.

Segundo Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 224) “a avaliação destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo ensino e aprendizagem”. Desta forma, o professor deve acompanhar o seu aluno, sempre observando seus avanços e ajudando a sanar suas dificuldades.

Partindo dessa reflexão, podemos ver que o professor tem papel de suma importância no processo de aprendizagem, desde que possibilite ao educando oportunidades para o seu conhecimento.

Chueiri (2008, p. 51) destaca que “a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais”.

Ou seja, ao avaliar o educando o educador deve levar em conta todo o conhecimento que o mesmo detém, seja ele explícito ou um conhecimento implícito, uma vez que devemos valorizar e compreender o desenvolvimento do aluno como um todo.

Luckesi (2005, p. 33) destaca que a “avaliação pode ser caracterizada como uma forma de juízo da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”. Assim, ao conhecer o educando e avaliar seus saberes e conhecimentos podemos traçar meios de transformar o conhecimento do mesmo em algo mais produtivo ou simplesmente aprimorá-lo, ou aceitá-lo sempre valorizando e respeitando o espaço e vivência dos mesmos.

A avaliação é primordial durante todo o processo do trabalho pedagógico, seja em sala de aula ou fora dela e engane-se quem acha que a avaliação acontece apenas em um momento ou que é dispensável, e até mesmo que esse processo aconteça apenas por meio de prova com o objetivo único de saber se o aluno aprendeu o conteúdo. Existem alguns tipos de avaliação, cada qual com suas características e objetivos, e todo educador utiliza ao menos uma delas durante todo o processo educativo a fim de conhecer e identificar o nível de aprendizagem dos alunos, ou seja, a avaliação está presente do começo ao fim, dentro e fora das salas de aula.

Portanto, Segundo Cavalcanti Neto e Aquino, (2009, p. 227):

De forma geral, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional.

Percebe-se que o processo avaliativo é importante e diversificado, e para melhor compreender veremos que existem alguns tipos de avaliação e formas de se avaliar o educando, primeiramente, podemos destacar a diferença das avaliações internas e posteriormente as externas.

3 CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO INTERNA

A avaliação interna de aprendizagem é realizada pelo educador, em sua sala de aula, tem o objetivo de avaliar o conhecimento do educando, o seu desempenho na sala de aula e serve assim como um norte para definir qual caminho o professor precisa seguir para aprendizagem dos alunos, essa avaliação deve ser feita individualmente, pois deve-se levar em conta os diferentes níveis de aprendizagens que os alunos podem encontrar-se e a mesma irá determinar e orientar o planejamento escolar do docente.

A avaliação do educando, pode ser realizada de formas múltiplas, o professor poderá escolher diferentes instrumentos avaliativos, tornando assim, o processo amplo e dinâmico acolhendo a todos com equidade, respeitando a aprendizagem de cada discente.

Entre os tipos de avaliação interna temos: Trabalho em grupo, debate, registro de atividades pedagógicas, portfólios, seminários, autoavaliação, observação dos alunos, provas e testes. É de suma importância verificar quais tipos de instrumentos avaliativos fazem mais sentido para cada turma, pois cada uma tem as suas particularidades.

A avaliação interna de aprendizagem tem diversas vantagens como:

- Possibilitar o professor a verificar como está o aprendizado do discente e buscar métodos para melhor o desenvolvimento do aluno;
- Permitir identificar se os alunos atingiram as metas definidas;
- Permitir o docente identificar se os instrumentos avaliativos utilizados trouxeram resultados eficazes;
- Fornecer ao professor informações sobre suas práticas pedagógicas na sala de aula, trazendo novos direcionamentos para que as metas sejam alcançadas.

De acordo com Bloom (1993 apud CRUZ, 2014) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória). Para tanto, cada modalidade desempenha um papel específico no processo ensino-aprendizagem dentro da avaliação interna de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica tem o objetivo de analisar o desenvolvimento e aprendizado do educando ao longo do processo educativo, é por meio da avaliação diagnóstica que o professor irá conhecer o que o aluno já sabe e suas necessidades, observar se os alunos estão se desenvolvendo ao longo do processo e identificar os problemas que podem prejudicar a aprendizagem para que possa definir ações para melhorar esse processo, essa avaliação serve como indicação para as estratégias pedagógicas que o professor irá utilizar em sala de aula.

É importante ainda que o professor utilize estratégias diferenciadas para fazer esse tipo de avaliação, seja por meio de provas escritas ou orais, atividades lúdicas, etc.

Já a avaliação formativa, Segundo Chueiri (2008, p. 57):

Preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo.

Portanto a avaliação formativa acontece ao longo do ano a todo momento, pode ser entendida como um meio de avaliar se as ações desenvolvidas estão dando resultados, podemos dizer que esta avaliação serve para ver se o conteúdo em estudo está sendo aprendido, se precisa de outras estratégias para melhorar essa aprendizagem ou se já pode ser intensificado, essa avaliação pode ser feita com exercícios diários orais e escritos, atividades lúdicas, por meio da autoavaliação e outras abordagens realizadas durante todo momento em sala de aula.

Vale ainda ressaltar que essa avaliação não acontece apenas com o educando, mas também é feita no educador, observando sua eficácia na forma e no processo de ensinar, como esta avaliação é feita a todo momento serve para a correção e mudança de prática, para melhorar a aprendizagem do educando, deixando assim a importância do planejamento flexível e com práticas diferenciadas.

Nesse sentido, Hoffmann (2001, p. 47, apud CAVALCANTI NETO; AQUINO 2009, p. 227) esclarece:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre.

Outra forma de avaliação é a somativa que segundo destaca Chueiri, (2008, p. 58), a “avaliação somativa apoia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação cuja função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento”.

Portanto a avaliação somativa é basicamente o apanhado geral de tudo o que o estudante aprendeu durante o semestre ou ano letivo, servindo como obtenção de resultados da aprendizagem de tudo que foi realizado em sala de aula e ainda fazer uma comparação com períodos anteriores, ou mesmo do aprendizado do aluno. Pode ser feita por meio de provas, trabalhos ou outros métodos que foquem em tudo que foi estudado durante o período que se pretende fazer a avaliação.

Podemos destacar que as avaliações são complementares umas às outras, podendo ser utilizadas em conjunto ou de acordo com o orientado pelas instituições, no entanto é ainda importante ressaltar que não podemos vivenciar um processo de ensino e aprendizagem eficaz se não for avaliado o que o educando necessita ou não para seu desenvolvimento.

4 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação externa, é realizada por uma agente externo a escola, ela serve como ferramenta que fornece elementos para o redirecionamento das práticas pedagógicas, geralmente ela é aplicada em larga escala.

Segundo Machado e Alavarse, (2014, p. 65) “a avaliação externa, também conhecida como avaliação em larga escala, contempla amplo contingente de participantes e resulta em um conjunto de informações, que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais”.

A avaliação externa, são tipos de avaliações realizadas fora do ambiente escolar, para avaliar o nível de aprendizagem de forma mais ampla, ou seja, não refere-se apenas a um aluno, uma sala de aula ou uma única escola, ela é mais abrangente e atinge em sua maioria a nível nacional, esse tipo de avaliação geralmente acontece em larga escala, serve principalmente para conhecer o desenvolvimento na educação dos estados e países, uma das formas de avaliação externas mais conhecidas são os vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) ou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A concretização das avaliações externas é de suma importância, pois elas têm o intuito de verificar a qualidade de ensino, pois a análise dos resultados destas avaliações, permitem as secretarias e as escolas desenvolver estratégias para problemas que estejam afetando os alunos.

A avaliação externa de desempenho tem várias vantagens como:

- Promover melhorias ao longo do ano letivo, pois, os dados mostram ao professor um diagnóstico como estão a aprendizagem dos alunos;
- Contribuir de forma significativa, pois define o direito de aprendizagem que cada aluno deve ter;
- Fornecer uma avaliação significativa e ampla.

5 AS RELAÇÕES E ARTICULAÇÕES DAS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Entendemos que a avaliação é muito importante na tomada de decisão e no acompanhamento do desenvolvimento do educando, todos os tipos de processos avaliativos são extremamente necessários e nos dá o apoio para melhorar o processo educativo.

Atualmente, as avaliações de larga escala, a externa, vem ganhando força no cenário da educação brasileira, porém, ainda é um grande desafio os gestores e professores utilizarem o resultado das avaliações na prática, tanto a externa, quanto a interna realizada na própria escola, pois, após o diagnóstico feito com base nesses resultados, ficam várias perguntas, como por exemplo: Como mudar os pontos que não houve avanço? precisa-se dar mais atenção as formações dos professores? E entre outras. Essas perguntas, fazem parte do processo avaliativo com intuito de melhorar o trabalho dos professores e da gestão escolar.

Portanto, para avaliar as condições de aprendizagem, o professor deve-se buscar por métodos didáticos adequados para cada tipo de aluno, objetivando maior rendimento escolar. A avaliação interna deve fornecer informações precisas sobre o processo pedagógico, permitindo ao professor definir mudanças no projeto educativo e assim, buscar melhorias para sua metodologia na sala de aula.

Outro fator importante, é que a avaliação externa de larga escala não acompanha o educando individualmente, logo, a avaliação interna, permite saber o desempenho individual de cada um, analisando o que pode ser melhorado.

O professor, deve pesquisar sobre os objetivos das avaliações externas e utilizar os resultados obtidos na avaliação como complemento e incremento do trabalho pedagógico.

Desta forma as avaliações externas são indicadoras de desempenho que não geram mudanças significativas na sala de aula, elas fornecem dados importantes para conhecer e entender como está o nível educacional de forma ampla e acaba não provocando mudanças no comportamento do professor. Neste sentido, Vianna (2005) corrobora que o processo avaliativo em larga escala precisa integrar-se ao de ensino e aprendizagem em sala de aula para contribuir e transformar a aprendizagem do educando de forma significativa.

Sendo assim é importante que professores e gestores possam relacionar os resultados das avaliações externas com o desempenho dos educandos na escola, de forma que traga sentido e promova uma articulação positiva no processo de ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educacional é uma prática de reflexão que busca melhorar a aprendizagem dos alunos, pois através dela o professor irá diagnosticar como está o desempenho dos educandos e a partir do diagnóstico, melhorar ou adaptar sua metodologia de ensino.

As avaliações internas de aprendizagem e as externas de desempenho são de suma importância no âmbito educacional, pois são instrumentos avaliativos, que trazem benefícios e resultados para o sistema educacional.

Portanto, é de grande importância que os docentes, estabeleçam as relações entre os índices educacionais obtidos na avaliação externa de larga escala e o desempenho dos estudantes na avaliação de aprendizagem, ou seja, na avaliação interna, é a articulação dessas informações que farão com que os alunos melhorem no processo de ensino.

A avaliação interna é praticada pelos professores em sala de aula, a mesma é uma ferramenta muito relevante, pois tem o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos. Através da avaliação de aprendizagem, o docente pode verificar como está o aprendizado do educando; identificar se sua metodologia está trazendo resultados eficazes, entre outros benefícios.

A avaliação externa é de grande relevância, pois permite o diagnóstico e o monitoramento do sistema de ensino e também pode subsidiar o trabalho dos profissionais da educação, tornando-se mais uma ferramenta de acompanhamento e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. As mesmas são aplicadas para medir o conhecimento dos alunos estabelecendo uma comparação entre o desempenho esperado e o apresentado.

Percebe-se que as avaliações internas e externas trazem vários benefícios para o âmbito educacional, cabe destacar que os dados obtidos (internos e externos) auxiliam na tomada de decisão, não só para os docentes, mas para todo o coletivo escolar.

Logo, a junção de todas essas informações obtidas através das avaliações internas e externas, farão com que o processo de ensino e aprendizagem tenham eficácia no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010>>. Acesso em 18 jul. 2022.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, abr. 2008. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312008000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CRUZ, K. C. M. **Funções da Avaliação Escolar**. [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/funcoes_avaliacao/?pagina=0> Acesso em: 19 de jul. de 2022.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e Proposições**. 17º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. **Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar**. RBPAAE - v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014
Disponível em: < <https://doi.org/10.21573/vol30n12014.50013>>. Acesso em 18 jul. 2022.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: LIBER Livro, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Emília Ruth Ribeiro de Mendonça⁴

Elleneide da Costa Firmo Fideles⁵

Zanandrea Ribeiro de Farias⁶

RESUMO

O presente artigo traz a temática da formação continuada de profissionais da educação como forma de transformação e aprimoramento da prática docente. A ideia principal gira em torno da importância da formação continuada de professores a fim de manter as práticas pedagógicas sempre atualizadas e inovadoras. Neste sentido, levantaremos uma reflexão sobre os pontos positivos que a formação traz ao trabalho pedagógico evidenciando o dia a dia em sala de aula. Com o objetivo geral de mostrar, diante de uma perspectiva dinâmica, que a formação continuada de profissionais da educação serve não só como fonte de conhecimento, mas como aperfeiçoamento da prática docente, melhorando a dinâmica dentro da sala de aula e mostrando a necessidade da articulação entre teoria e prática e como objetivo específico mostrar a necessidade de se manter o processo de formação continuada como meio transformativo e atualizado. A metodologia empregada é uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em teóricos como Nóvoa (1992 – 1999), Sá e Neto (2006), Saviane (2009), Pimenta (1995) entre outros que contribuem e problematizam sobre a formação continuada, e afirmam sua importância na busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

⁴ Emília Ruth Ribeiro de Mendonça - Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB; Licenciada em Matemática pela Universidade Vale do Acaraú-UVA; Especialista em Supervisão Escolar- Universidade Vale do Acaraú-UVA; Mestranda em Ciências da Educação na World University Ecumenical. E-mail: rruth_07@hotmail.com.

⁵ Elleneide da Costa Firmo Fideles - Pedagoga, Licenciada em Pedagogia pelo centro universitário INTA-UNINTA; Especialista em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento & Gestão escolar: Administração, Supervisão, Orientação e inspeção, pelo grupo educacional FAVENI. Mestranda em Ciências da Educação na World University Ecumenical. E-mail: ellen_fideles@hotmail.com

⁶ Zanandrea Ribeiro de Farias – graduada em pedagogia pela UEPB, com especialização em educação infantil pela UFPB.

Palavras-chave: Formação continuada; Profissionais da educação; Ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A educação é o principal meio de transformação da sociedade, é através dela que podemos abrir o olhar para o novo e compreender o mundo a nossa volta. Com o avanço tecnológico e a constante transformação social se torna imprescindível que os meios que tangem a educação se mantenham em constante processo evolutivo, a fim de que possamos criar, orientar e preparar cidadãos reflexivos e transformadores tal qual a exigência da mudança evolutiva.

Baseado nessa evolução este artigo traz contribuições importantes para a formação de professores e trará uma reflexão acerca da temática: Formação continuada de profissionais da educação como forma de transformação e aprimoramento da prática docente, trazendo para diálogo a importância da formação de professores nas escolas, e mostrando os pontos positivos que essa prática traz para dentro das instituições escolares, contribuindo de tal forma para a ampliação do olhar dos profissionais da educação para uma forma mais dinâmica de ensino.

Para isso foi realizada uma pesquisa teórico bibliográfica, fundamentada em teóricos como Nóvoa (1992 – 1999), Sá e Neto (2006), Saviane (2009), Pimenta (1995) entre outros que contribuem para a reflexão acerca da temática e problematizam sobre a formação continuada, firmando a sua importância na busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, para isso conta ainda com uma abordagem qualitativa, desenvolvida para se alcançar um entendimento satisfatório.

Este artigo tem como objetivo geral: mostrar diante de uma perspectiva dinâmica que a formação continuada dos professores, serve não só como fonte de conhecimento, mas como aperfeiçoamento da prática docente, uma vez que a busca por saberes melhora a dinâmica dentro da sala de aula, mostrando desta forma a necessidade da articulação entre teoria e prática para desenvolver a criatividade, aperfeiçoar a prática e o conhecimento dos educadores, etc., e como objetivo específico mostrar a necessidade de se manter o processo de formação continuada como meio transformativo e atualizado.

Conclui-se neste que é de suma importância e necessário que o estímulo a busca por formação continuada seja constantemente incentivada nas escolas, uma vez que contribui direta

e indiretamente para o objetivo da educação de transformação social e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além de facilitar e desenvolver de forma positiva o trabalho docente.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO PERMANENTE E CONSTANTE

Em um mundo cada vez mais tecnológico e em constante transformação, a educação precisa está quase que diariamente buscando inovações, seja no processo de ensino, quanto na qualificação de seus profissionais. Atualmente, com tantas informações não encontramos mais verdades absolutas, e desta forma precisamos nos preparar e preparar as crianças e jovens para um mundo em constante processo de transformação, onde as informações chegam sempre mais rápidas e diversificadas.

Para assegurar essa preparação as escolas precisam esta munidas de técnicas e práticas atuais e diversificadas, que possam garantir que os alunos vão ter contado com atividades diversificadas que os preparem para a vida e suas constantes transformações. Mas para que isso seja feito de forma positiva, as escolas e os professores em especial precisam está em constante aprendizado, não se limitando a práticas antigas e tradicionais, que mesmo resultando em conhecimento, não provocam no aluno a reflexão e adaptação à evolução em que estamos vivendo.

Isto nos leva a entender que a formação docente deve ser construída e reconstruída a todo momento, contextualizada com a realidade em que o educador atua, assim como nos explica Nóvoa (1992, p. 28), pois:

Trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, que estão em constante processo de modificação. Desta forma a formação estimula a criação de novos modelos pedagógicos, pela inovação e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

Não podemos desconsiderar a existência de métodos antigos e pensamentos tradicionalistas, mas é exatamente por meio das formações que se busca um olhar diferente e modificador para o processo educativo, para Sá e Neto, (2006, p. 9):

O que se quer dizer com isto é que, mediante um cenário de mudanças irreversíveis, em que claramente o conhecimento se ampliou, em que se conhece muito mais dos seres humanos do que antes, num tempo em que a educação se tornou mais complexa, o professor precisa assumir o papel de profissional que tem a função de educar superando modelos antigos [...]

Com estas constantes transformações, o professor e a escola na sua totalidade precisam está em constante desenvolvimento e aperfeiçoamento, não só dentro da sala de aula, mas em toda sua dimensão, portanto ao se falar em formação continuada trazemos para diálogo a importância de estarmos em constante aprendizado.

Conforme Caldeira (1993), citado por Cunha e Krasilchik (2000, p. 3) “A formação de professores não se esgota no curso de formação inicial e deve ser pensada como um processo, que como tal, não se esgota também em um curso de atualização de currículo” é importante que “o mesmo deve ser incentivada como um processo importante de busca de inovação e, construído de forma constante e continua”.

Para melhor entender tiramos como exemplo um professor da educação básica que terminou seus estudos a mais de 10 anos, ele pode estar hoje com uma perspectiva de ensino atrasada e tradicionalista, já aquele profissional que terminou a pouco sua formação está com ideias diferentes, lúdicas e modernas.

Assim, a formação continuada de professores e profissionais que atuam na área tem que ser uma prática constante e obrigatória mantendo as assim suas ideias e saberes em constante transformação.

De acordo com Pimenta (1995, p. 61)

A essência do trabalho do professor é o ensino aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social.

Mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, devem sempre buscar e incentivar mudanças em cognições e práticas, tendo a concepção de que, oferecendo conteúdos e trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir daí o domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir.

Nem sempre houve uma preocupação com relação a formação de professores, como argumenta Saviani (2009, p. 144),

A explícita preocupação com a formação de professores no país só surgiu com a Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, quando foi colocada a exigência de se ter um preparo didático, embora que, ainda não se fazia referência à questão pedagógica.

Ainda de acordo com o autor “essa formação visava a preparação para assuntos específicos, no entanto o que predominou nelas foi a busca por conhecimento.”

Já atualmente a proposta chega a ser não só de continuidade de conhecimentos ou didático, mas de melhorar a questão da prática pedagógica, ou seja, a forma do profissional de reger suas aulas, e refletirem sobre ela, por isso é importante dentro das formações continuadas serem colocadas palestras, oficinas diferenciadas, debates com ideias e outras formas que ajudem e inspirem os educadores no seu planejamento, a formação continuada, passa a ser uma ferramenta de auxílio para a prática docente.

Com a formação continuada, o desenvolvimento e o processo de aprendizagem que norteia a sala de aula é trabalhado de diversas formas, melhorando o desempenho do professor no dia a dia da sala de aula. Dessa forma, o educador tem a oportunidade de refletir e modificar ou aperfeiçoar suas práticas de ensino promovendo assim o protagonismo de seus alunos, e potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

O educador que está em constante formação torna-se um facilitador no processo de aquisição de conhecimento e não apenas um transmissor ou repetidor de informações.

Segundo Schnetzler e Rosa (2003, p. 27), a formação continuada de professores pode ser justificada de três formas e podem ser apontadas como:

[...] a necessidade de continuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador das atividades docentes, e não se apeguem ao pensamento de que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

A formação continuada, ainda ajuda o docente a se tornar cada vez mais capaz e confiante, absorvendo ideias e estando por dentro das mudanças no contexto educacional ele consegue contornar as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula de forma mais ágil e dinâmica. Quando o docente busca se aprimorar, ele abre espaço para novas práticas educacionais a dinâmica das aulas se torna melhor, e os alunos ficam motivados com o processo de aprendizagem, e assim dá um novo significado ao espaço escolar.

3 MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO

Devemos analisar que o educador é um ser que está em constante reflexão, seja diretamente em seu processo pedagógico, seja na sua prática ou nas observações que faz em seu alunado, e desta forma a formação continuada contribui para orientar essas reflexões, como declara Nóvoa (1999, p. 18):

Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos”. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.

O objetivo sistematicamente reafirmado ao longo do texto é que a formação continuada se fundamenta com a ideia de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, facilitando o contato do professor com métodos inovadores e trazendo assim mudanças significativas no que tange a qualidade do ensino e aprendizagem facilitando assim todo o processo pedagógico.

Com a capacitação de professores, é notório que há uma melhora significativa, não só no que tange a sala de aula, mas também no desempenho da instituição escolar. Isso acontece, em parte, porque os professores estão motivados e sentem-se com mais capacidade de criar aulas mais dinâmicas, por outro lado eles aprendem na prática novas metodologias de ensino-aprendizagem, técnicas diferentes e descobrem formas de lidar com os desafios do trabalho em sala de aula.

Para Nóvoa (1992, p. 27):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Por isso é importante valorizar as formações que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Isso reflete no resultado da aprendizagem dos alunos de forma direta, uma vez que além de aprenderem os conteúdos de forma mais dinâmicas e eficazes, eles também se desenvolvem como cidadãos e agentes de mudança da sociedade. Assim a formação continuada se torna uma aliada na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Já vimos que a sociedade está em constante transformação assim como a pedagogia e os processos educativos, desta forma, a escola precisa acompanhar essas transformações para conseguir atender as demandas do espaço ao qual está inserido.

Quando surgem os desafios, ambos devem estar atentos a buscar soluções inovadoras e a formação continuada atua exatamente neste aspecto, permitindo que a pesquisa por conhecimento seja constante e a busca por metodologias diferenciadas seja incentivado, além de possibilitar o contato com novas tecnologias surgindo assim novos modelos pedagógicos.

4 OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

O processo de formação dos educadores precisa ser bem-preparado e desenvolvido a fim de possibilitar a construção de saberes, saberes teóricos e práticos que possam contribuir e que atendam às necessidades do educador e do educando. Neste intuito as oficinas pedagógicas podem garantir "maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas, seja para legitimá-lo, ré significá-lo ou superá-lo" (Gatti; Barreto, 2009, p. 203).

Neste sentido entende-se que o professor precisa participar de capacitações que o ajude a desenvolver práticas educativas dinâmicas e com eficiência ou seja neste contexto como afirma Sá e Neto (p,11):

A formação docente vai além de mera transmissão de conhecimentos técnicos ou da atualização científica, pedagógica e didática... A formação se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e transformação, promovendo uma educação capaz de fazer com que as pessoas aprendam e sejam capazes de se adaptarem às incertezas do mundo atual.

Assim não adianta levar ideias e situações que não fazem parte da realidade vivida pelos agentes envolvidos, os docentes devem participar de uma formação continuada que os preparem para uma prática pedagógica que faça sentido e adequadas às necessidades e interesses dos educandos, desta forma a busca por saberes se torna uma aliada a busca por melhorias na educação. Reafirmando esse pensamento, encontramos nas oficinas pedagógicas um meio que permitem ao professor desenvolver a criatividade, e criar atividades dinâmicas a partir de diferentes produções que podem ser utilizadas na sala de aula.

Desta forma, as oficinas pode ser uma das principais estratégias utilizadas pelos ministrantes das formações pedagógicas uma vez que atrai a participação e possibilita a interação da ludicidade, a criatividade e as brincadeiras que fazem parte do dia a dia do educador em todas as áreas de atuação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada, deve ser entendida como um processo permanente e Constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

O educador deve se manter atualizado e bem-informado não apenas em relação aos fatos e acontecimentos, mas principalmente, em relação à evolução das práticas pedagógicas e as novas tendências educacionais.

É esperado que através deste artigo seja aprofundado o saber sobre a temática e estimular a valorização e importância da formação continuada de professores, não só como meio de aperfeiçoamento, mas também para que o professor aprimore sua prática docente, sempre procurando atividades inovadoras e diferenciadas.

Os responsáveis pela formação de professores precisam ter a clareza de que, como em qualquer situação de ensino, não é apenas o conteúdo que está sendo abordado. Há vários estudos já vistos em diferentes áreas que nos informam que, acompanhado dos conhecimentos escolares, estão os modos de pensar daqueles que os elaboraram, e estes estão em constante busca por novos conhecimentos que estimulem a prática mais dinâmica e melhore os processos de investigação e de reflexão.

Concordamos que a escola e os professores precisam estar em constante busca por inovações, buscando se tornar atraentes para o alunado, de forma que estimule sua vontade de buscar a aprendizagem, e seu interesse de se capacitar para acompanhar as transformações e inovações da realidade a sua volta, como um ser em constante construção, assim a escola precisa assumir seu compromisso de transformadora social e buscar a inovação para sempre atingir seus objetivos.

Concluindo, podemos afirmar que a educação tem um objetivo bem demarcado e facilmente observável, e é por meio da busca por novos conhecimento e práticas que transforme a forma de fazer educação, que estes objetivos podem ser alcançados, mas nunca de forma estática, pois é a transformação do mundo que estimula a busca por novos conhecimentos, e desta forma tem que estar em constante processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Ana Maria de Oliveira e KRASILCHIK, Myriam. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência.** 2000, p. 3 Anais. Caxambu: ANDEP, 2000. Acesso em: 13 dez. 2022.
- DE SÁ, T. T.; NETO, F. R. A. **A docência no Brasil: História, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI.** Tropos: Comunicação, sociedade e cultura (ISSN: 2358-212X), [S. l.], v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/461>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.
- NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e sua formação. 2ª ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

_____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. v. 25. n. 1. p. 11-20. Jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em 15/12/2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez. 1995, p. 61. Acesso em: 15 dez. 2022.

SAVIANI, Dermerval. **Formação de professores**: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan/abr 2009.

ROSA, M. F. P.; SCHNETZLER, R. P. **A investigação na formação continuada de professores de ciência**. *Ciência e Educação*, Bauru, V. 9. n. 1, p. 27-39, jun. 2003.

ESCOLA DEMOCRÁTICA, O TRABALHO DO SUPERVISOR E ORIENTADOR EDUCACIONAL JUNTO A GESTÃO E A COMUNIDADE

Elleneide da Costa Firmo Fideles⁷

Jéssica Silva de Oliveira Costa⁸

Emília Ruth Ribeiro de Mendonça⁹

RESUMO

Abordando a temática Escola democrática, iremos refletir a importância do trabalho conjunto entre gestores, orientadores e supervisores educacionais na busca de melhorar a qualidade da educação nas escolas, assim será enfatizado que para se alcançar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem é indispensável que haja o trabalho democrático dentro das instituições. Neste sentido trabalhamos com a seguinte problemática: Qual a importância do coordenador e do supervisor educacional no ambiente escolar? Tendo como objetivo geral: compreender a função do coordenador e do Supervisor Educacional, mostrando sua relevância dentro da instituição escolar e partindo do conceito de gestão democrática mostrar que o trabalho destes profissionais é de suma importância para que ela aconteça. Como objetivos específicos buscamos: analisar o papel do orientador e supervisor escolar na gestão democrática e mostrar a importância da gestão democrática no ambiente escolar. A metodologia utilizada abrangeu uma pesquisa bibliográfica com contribuições de Grinspun (1994), Saviani (2003), Luck (2005

⁷ Elleneide da Costa Firmo Fideles - Pedagoga, Licenciada em Pedagogia pelo centro universitário INTA-UNINTA; Especialista em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento & Gestão escolar: Administração, Supervisão, Orientação e inspeção, pelo grupo educacional FAVENI. Mestranda em Ciências da Educação na World University Ecumenical. E-mail: ellen_fideles@hotmail.com

⁸ Jéssica Silva de Oliveira Costa- Pedagoga, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins-FAIARA- Graduada em Secretariado Executivo Bilingue pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Pitágoras- UNOPAR; Mestranda em Ciências da Educação na World University Ecumenical. E-mail: jessica.hj@hotmail.com.

⁹ Emília Ruth Ribeiro de Mendonça - Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB; Licenciada em Matemática pela Universidade Vale do Acaraú-UVA; Especialista em Supervisão Escolar- Universidade Vale do Acaraú-UVA; Mestranda em Ciências da Educação na World University Ecumenical. E-mail: rruth_07@hotmail.com.

– 2009), Urbanetz (2008), Paro (2010) e Simões (2018). Contudo evidenciou-se que o orientador e supervisor escolar são de suma importância no ambiente escolar, promovendo uma maior integração em prol da gestão democrática.

Palavras-chave: escola democrática; Supervisão e orientação educacional; Comunidade escolar.

1 INTRODUÇÃO

Para que uma instituição de ensino consiga atingir seus objetivos na educação é preciso ter um plano de ação bem elaborado e profissionais que possam fazer esse plano acontecer, além do professor e o gestor escolar, para que esse objetivo seja alcançado a escola conta com a participação de outros profissionais importantes como o coordenador e o supervisor escolar. Esses profissionais deverão trabalhar em conjunto e em busca do mesmo objetivo, diante disso a temática Escola Democrática, irá mostrar como se dá o trabalho do supervisor e do orientador educacional junto a gestão para garantir a efetivação da gestão democrática e da concretização de uma educação de qualidade.

Sabe-se que o coordenador é o principal responsável por orientar os alunos e os pais dos alunos, fazendo com que haja um estreitamento entre a relação escola e comunidade, já o supervisor ajuda ao professor no planejamento pedagógico, bem como em todo o processo educativo, ele é o guia e o observador do trabalho do professor.

No entanto, esses profissionais são pouco notados, uma vez que, muitos ainda acreditam que o gestor escolar é o único responsável pela administração da escola, sendo ele o que coordena e supervisiona todo o trabalho da instituição. A fim de quebrar esse paradigma, iremos enfatizar a importância do trabalho dos coordenadores e supervisores dentro da gestão escolar bem como quebrar o conceito tradicional de que a escola é formada pelo gestor.

Para compreender esse estudo, iremos nos aprofundar no conceito de gestão democrática, dando ênfase ao trabalho do coordenador e do supervisor escolar que atua de forma direta para a concretização da escola democrática e assim mostrar que a educação é feita por todos e que cada profissional da educação tem uma função voltada a melhorar a dinâmica da escola e difundir a relação de escola e comunidade.

Portanto, pretende-se trabalhar com a seguinte problemática: Qual a importância do coordenador e do supervisor educacional no ambiente escolar? Partindo desta indagação o

objetivo geral do estudo visa compreender a função do coordenador e do Supervisor Educacional, mostrando sua relevância dentro da instituição escolar e partindo do conceito de gestão democrática mostrar que o trabalho destes profissionais é de suma importância para que ela aconteça. como objetivos específicos buscamos: analisar o papel do orientador e supervisor escolar na gestão democrática e mostrar a importância da gestão democrática no ambiente escolar.

Desta forma, iremos entender o papel e função destes profissionais, a sua importância dentro do meio escolar, e principalmente identificando e compreendendo sua função para tornar a escola mais democrática buscando sempre uma educação de eficiência além de explorar a importância do trabalho de equipe entre coordenação pedagógica, orientação educacional e gestão escolar na construção de uma educação em que envolva pais, comunidade e escola e através do conceito de gestão democrática entendermos a importância do trabalho democrático e a atuação a atuação destes profissionais para sua efetivação.

Para melhor refletir e entender os conceitos acerca do trabalho democrático nas instituições de ensino, abordaremos a temática por meio de uma pesquisa bibliográfica, onde será analisado e enriquecido com um referencial teórico composto por Grinspun (1994), Saviani (2003), Luck (2005 - 2009), Urbanetz (2008), Paro (2010) e Simões (2018), além de pesquisas em livros, sites e outros artigos publicados referente ao tema. Este artigo contara com dois tópicos importantes, onde no primeiro será destacada a importância e função dos orientadores e supervisores na implementação do trabalho democrático junto ao gestor e como isso reflete na sociedade, e outro trazendo o conceito de gestão e do trabalho democrático na educação.

2 O PAPEL DO ORIENTADOR E DO SUPERVISOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em uma escola, todos conhecem o papel do gestor escolar e compreendem sua importância dentro de uma instituição de ensino. O gestor é o principal agente que administra a escola e direciona o caminho que ela tem que seguir e os objetivos que pretende alcançar.

No entanto é imprescindível que saibamos que esse trabalho não pode e não deve ser feito sozinho, como pensa Lück (2006, p. 36),

Em linhas gerais a lógica de gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação organização e planejamento de seu trabalho.

Desta forma a gestão democrática busca mostrar que a escola é composta por todos que fazem parte do processo educacional, sejam eles orientadores, supervisores ou comunidade, todos fazem parte na tomada de decisões.

Assim, a muito tempo, tem se discutido sobre a importância de a escola trabalhar por meio da gestão democrática, uma vez que o gestor não é o único responsável pela aprendizagem e muito, muito menos o ditador de regras.

Podemos assim dizer que o tradicionalismo já perdeu seu espaço nos tempos atuais e quando falamos em educação devemos estar atentos que ela é para todos e, portanto, envolve todos que buscam uma educação de qualidade.

É nesse pensamento que devemos ver e conhecer o trabalho de muitos profissionais que atuam junto a gestão a fim de democratizar o ambiente educacional, um deles é o orientador educacional.

Este profissional é de grande importância dentro de uma gestão democrática pois ele é responsável por estreitar o diálogo entre escola e família/comunidade.

Grinspun afirma que (1994, p.13).

A orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os 'alunos com problemas'. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a 'construção' de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o 'onde chegar', neste momento da Orientação Educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas.

Por tanto o orientador educacional é responsável por dar suporte ao educando, a fim de que problemas ou situações de dificuldades que esteja acontecendo com os mesmos, dentro, ou fora da escola seja solucionado, ou debatidos dentro do ambiente escolar e/ou com a comunidade. Ele pode dar suporte e orientar em relação a vocação, incentivando o interesse do aluno e tirando dúvidas de possíveis situações, e servir como mediador desse processo com a família dos educandos, dando assim suporte aos mesmos, orientando-os e buscando incentivá-los a serem mais comprometidos com as causas sociais.

Como é papel do orientador educacional, orientar e buscar meios de resolver conflitos entre os alunos, professores e no geral, na comunidade escolar, ele tem que estar preparado para intervir em qualquer situação. Por isso vendo nessa perspectiva o orientador educacional pode propor a escola projetos diferenciados que precise da participação ou não da comunidade a fim de envolvê-los em um mesmo propósito, buscando a interação de comunidade e escola e

tornando o processo educativo dinâmico e de responsabilidade de todos, ajudando também na formação crítica dos alunos diante dos desafios propostos.

Isso significa ajudar o alunado por inteiro, no âmbito social, educacional e motivacional. Também tem o papel de auxiliar os professores para que eles compreendam as situações vividas pelos alunos fazendo com que isso não os prejudique no processo de ensino e aprendizagem.

Em uma mesma linha de responsabilidades e na busca da transformação da educação de forma democrática, encontramos também o Supervisor escolar, este profissional diferente do orientador busca auxiliar os professores, dando suporte, incentivando e buscando solucionar possíveis dificuldades encontradas pelos discentes, seja na construção de seus planos e projetos, sejam no convívio escolar.

Urbanetz e Silva (2008, p. 42) menciona que:

A princípio a supervisão surgiu como uma função disciplinadora, “seu papel era de inspecionar, reprimir, checar e monitorar”. Essas funções foram aos poucos se modificando, passando de um controle comportamental em busca da liderança no processo educativo até a superação da simples tarefa de fiscalização para, então, se tornar supervisor escolar.

Desta forma, hoje o supervisor é responsável por supervisionar o trabalho dos professores, organizar o planejamento das atividades pedagógicas, fiscalizar se as mesmas estejam sendo realizadas, supervisionar e garantir que esteja sendo cumprido as horas-aula letivas bem como notificar os docentes sobre qualquer mudança no calendário letivo ou no currículo escolar. Ou seja, o supervisor tem que garantir que o professor esteja cumprindo sua função dentro da escola e ao mesmo tempo ajudando-os na organização e cumprimento de suas funções.

Após conhecer a função de cada um desses profissionais de forma individual podemos ver como cada um tem uma importante função dentro da escola e da comunidade escolar, ou seja, sem eles o papel democrático da escola seria mais difícil de se concretizar.

Urbanetz & Silva (2008 p. 54) ainda afirma que:

Uma proposta pedagógica inovadora não pode perder de vista as metas a atingir. [...] A gestão pedagógica que não tem consciência de seu papel no processo de mudança repete cegamente as práticas já existentes, sem o questionamento sobre a realidade social que a escola se insere.

Por isso há de fato a importância em reconhecer todos os profissionais da educação e também da comunidade como agentes transformadores, e principalmente como implementadores da gestão democrática.

Como saliente Lück (2009, p. 82):

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Falar sobre gestão democrática traz logo a ideia de algo novo e moderno, isso porque o termo gestão democrática tem sido muito discutido na atualidade e visto por todos como uma concepção diferente de se gerir uma escola ou instituições. Antes a gestão democrática era vista como algo muito distante da realidade, as ações da escola eram tradicionais e envolviam apenas os ideais políticos ou de grupos elitizados, pensava-se em ensino de qualidade apenas aquilo que a criança aprendia de conteúdos e não a totalidade de suas ações e bagagem vivida, as decisões eram tomadas dentro das instituições e sempre de acordo com uma visão única de um diretor ou agente político que ditava as regras e o caminho ser seguido.

A democracia passou a fazer parte da constituição brasileira de 1988 e é ressaltada na lei de diretrizes e bases da educação em seu art. 3º onde diz que “VIII - O ensino será ministrado com base na gestão democrática do ensino público”. Ou seja, a gestão democrática é defendida desde a constituição com a premissa de que todos tem poder de escolha servindo para todos os órgãos, sendo a gestão democrática também um dos princípios que rege a educação.

A democracia é um termo muito usado, principalmente quando se trata de política, em suma, esse conceito significa que todos temos direitos e deveres dentro da sociedade, seja na vida pessoal ou na função social de cada um.

Já a Gestão é uma palavra usada para designar a função de administrador de um órgão, seja a escola ou qualquer empresa, comercio, etc. muitos consideram a figura do gestor como o chefe a quem todos devem ser submissos.

A escola democrática neste sentido objetiva a descentralização desse poder, tornado o ambiente escolar um espaço para todos, onde a administração é feita em conjunto com todos os profissionais da educação e a sociedade.

Do mesmo modo Araújo (2010, p. 14) nos afirma que, “A gestão escolar precisa ser entendida como uma gestão exercida a várias mãos por se tratar de um espaço humanizado e social, necessitando da parceria, ação e participação de todos”. Assim a gestão democrática abre

um novo horizonte permitindo que todos os entes da comunidade escolar se envolvam e sejam responsáveis com as decisões e com as atividades de maneira geral.

Neste sentido entendemos como comunidade escolar todos que estão envolvidos direta ou indiretamente com a educação, temos então como agentes participativos desta gestão a figura dos diretores, coordenadores, supervisores professores, alunos, pais de alunos, funcionários da escola, etc.

Lück, (2009, p. 111) ainda destaca que,

É muito importante a colaboração da comunidade e dos pais dos alunos nessa gestão, não apenas para superar eventuais limitações da escola nesses aspectos, mas também como uma condição de estreitar o relacionamento entre essas pessoas e a escola, condição que tem sido indicada, a partir de pesquisas internacionais, como sendo uma das características de escolas eficazes.

Desta forma podemos entender que a educação é um dever de todos, deve ser iniciada na família, na gestão escolar, no governo e em toda a sociedade em busca da educação de qualidade, e é de suma importância que todos estejam inseridos dentro deste processo educativo, para não só obter bons resultados como também para a implementação da gestão democrática.

É claro que dentro da escola existe um poder hierárquico onde cada um tem uma função e um objetivo diante de cada função, no entanto, na gestão democrática essa hierarquia não é de submissão, cada um tem um papel importante, mas com responsabilidades distintas.

Nesta perspectiva a autoridade não significa ser autoritário, ou ter mais poder, e sim ter mais responsabilidade. A ideia da gestão democrática é o trabalho em equipe, onde todas as decisões são tomadas em conjunto e nunca visando a autopromoção, e sim o bem comum.

Como ressalta Saviani 1999, p. 79):

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação a contribuição de uns e de outros.

Por fim as palavras de Saviani, nos remetem o que de fato uma gestão democrática participativa proporciona na educação, se empenhando e mostrando interesse pela comunidade escolar e entendendo e trazendo essa discussão social para dentro dos portões da escola como parte indissociável, e proporcionando uma melhor relação de troca de saberes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola existe uma hierarquia com diferentes responsabilidades, onde todos tem um trabalho e uma função dentro da escola, não podemos abrir mão de nenhum deles pois a educação é um trabalho sério e minucioso que requer atenção e responsabilidade.

A gestão democrática visa neste sentido a descentralização de poder e busca o trabalho em equipe como forma de melhorar e facilitar o trabalho das escolas. Ela precisa criar ações para romper as barreiras entre a comunidade escolar garantindo assim que seu trabalho seja feito de forma eficiente e burocrática, e frente a esta ruptura está a figura do orientador que está intimamente ligado ao papel de unir escola e comunidade, bem como o supervisor que busca o entendimento e aproximação do trabalho do professor as necessidades da sociedade e comunidade ao qual a escolar se encontra.

Percebemos que o orientador e o supervisor escolar são duas funções que ganharam força principalmente diante do conceito de gestão democrática, pois na medida que estes profissionais se tornaram importante dentro da escola a figura do gestor escolar foi descentralizada e ao mesmo tempo o professor ganhou um apoio para facilitar e orientar o seu trabalho.

Percebe-se que a gestão democrática é muito importante dentro das instituições, principalmente ao se tratar da educação pois une pessoas e funções em busca da melhoria da educação sem que seja imposto uma autoridade ou obrigação em cima de funcionários ou alunos e família, é uma forma conjunta de objetivar ações e realizar os propósitos de forma que todos saiam ganhando. Enquanto os gestores não formularem ideias e práticas que permitam a entrada desta comunidade no âmbito escolar essa ideia de democracia ainda permanecera distante.

A democracia na escola desta forma pode ser vista como uma aliada para a melhora das relações de trabalho e sociais, uma vez que busca a cooperação e a divisão de tarefas de forma conjunta sem a imposição nem obrigação, tornando o trabalho e o ambiente um local mais prazeroso, e com um objetivo que é de todos e para todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosângela Maria Garcia de. **A gestão escolar participativa e o papel do diretor na busca da transformação: reflexões teóricas e práticas.** Monografia (Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Curso de Pós-Graduação a Distância. Fortaleza, p. 47. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. P. 2

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A prática dos orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 13

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Serie: cadernos de gestão. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.

_____ **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: positivo, 2009, p. 82 - 111.

Saviani, DernevaJ. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S).

URBANETZ, Sandra Terezinha, SILVA, Simone Zampier da. **Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas.** Curitiba: Ibpex, 2008, p. 42-54.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS E PEDAGÓGICAS

Zanandrea Ribeiro de Farias¹⁰

Deuza Rosângela da Silva Pessoa¹¹

Jacinto Antônio Pessoa¹²

RESUMO

A avaliação no contexto escolar durante muito tempo foi uma prática que visava somente identificar e segregar os alunos que obtiveram um bom rendimento escolar daqueles que não alcançaram o rendimento ideal. O objetivo desse artigo é, apresentar uma contextualização acerca das concepções de avaliação da aprendizagem. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática de literatura, sendo analisados estudos já publicados de autores renomados na área como Vasconcelos (2014); Paulo Freire (2011); Luckesi (2003; 2011) e outros. Através do levantamento feito por meio do material publicado pelos estudiosos da área, conclui-se que pensar trazer à tona das concepções de avaliação da aprendizagem, tanto no contexto escolar quanto nas ações pedagógicas cotidianas do professor em sala de aula, requer refletir o verdadeiro papel desta na prática docente. Nessa perspectiva, avaliar vai muito mais além da elaboração de provas, pois é um processo que se estabelece de forma contínua e que ocorre no cotidiano, por meio de diagnósticos e intervindo na melhoria dos resultados do educando, buscando sempre o melhor e mais satisfatório estado do que está sendo avaliado. Portanto, avaliação é um ato que deve incluir o educando, viabilizando as metodologias de forma dinâmica, construtiva e inclusiva, funcionando como um elemento de integração e motivação para o processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰ Graduada no curso de Pedagogia pela UEPB, com especialização em Educação Infantil pela UFPB. E-mail: zanaednaldo@gmail.com

¹¹ Graduada no curso de Letras – Português pela UEPB; pós-graduada em Supervisão Escolar pela UVA. E-mail: deuzapessoa@hotmail.com.

¹² Graduado no curso de licenciatura em Letras pela UEPB, com pós-graduado em língua, linguagem e ensino; graduado em Educação física pela UaB/UnB e pós-graduado em educação física escolar pela ISEC; Bacharel em direito pela IESP e pós-graduado em direito administrativo e gestão pública pela FIP. E-mail: jacinto.pessoaflu@gmail.com.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Práticas pedagógicas; Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem configura um tema bastante discutível no ambiente escolar. Historicamente, ao considerar a caracterização da educação escolar no Brasil, sua realização era alinhada aos fundamentos da pedagogia tradicional, manifestando-se em um cenário classificatório e supressores, que buscava por meio de testes escolares verificar a aprendizagem com o objetivo de selecionar entre aptos e inaptos, aprovados ou reprovados aqueles que teriam o direito de aprender ou não. Com o passar do tempo, as hipóteses teóricas em torno do papel da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem foram se modificando, porém, na prática, sua implementação é marcada por variações e continuidades dos modelos consolidados pela escola tradicional, que ressaltava o exame como mecanismo para comprovar o conhecimento (CARMINATTI; BORGES, 2012).

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem estabelecida na “Pedagogia do exame” centrada em práticas pedagógicas de condutas autoritárias, de forma punitiva e conteudistas as quais não têm suprido às perspectivas de formação que foram requeridas no contexto dos modelos educacionais mais atuais. Avaliar, portanto, é um ato complexo, que carece da devida fundamentação teórico-epistemológica, sem a qual pode assumir perspectivas equivocadas frente aos objetivos educacionais propostos e, paradoxalmente, ao invés de estar a serviço das aprendizagens, proporcionar o seu oposto: a “não aprendizagem” (VASCONCELLOS, 2014).

Este trabalho busca como principal objetivo refletir sobre as relações delineadas entre as práticas avaliativas e as práticas pedagógicas a fim de que através de uma forma geral, se possa compreender os significados da avaliação da aprendizagem e ressignificar suas práticas, tendo em vista que se trata de um desafio inerente à atividade docente frente às transformações sócio-econômico-culturais que caracterizam a sociabilidade do nosso contexto de mundo atual. Dessa forma, através de uma revisão sistemática de literatura foi realizado um levantamento de alguns questionamentos acerca da forma como a avaliação da aprendizagem tem se assumido no cotidiano escolar, assim como sua utilização tem sido orientada para a intervenção pedagógica.

Nesse cenário, torna-se importante refletir sobre a ressignificação da avaliação da aprendizagem como pré-requisito frente às demandas educacionais da contemporaneidade assumidas em uma perspectiva de inclusão e transformação social, assim como o advento da relação professor-aluno pode gerar uma atmosfera que favoreça ou não o estímulo ao aprendizado.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS E PEDAGÓGICAS DO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar, a utilização do termo avaliação é relativamente recente e foi empregado por Ralph Tyler, educador norte-americano, em 1930. Falava-se, até então, em exames e provas escolares. Tyler desenvolveu a proposta de “avaliação por objetivos” com o intuito de tornar a prática pedagógica mais eficiente no que se refere aos processos de aprendizagem. Historicamente, as concepções atuais e práticas de avaliação da aprendizagem remetem à aplicação das provas/exames escolares que caracterizaram a gênese da escola moderna, sistematizada a partir dos séculos XVI e XVII com a emergência e cristalização da sociedade burguesa, caracterizando o que se pode chamar de “pedagogia do exame” ao se referir a forma como tais processos se instauraram no âmbito escolar enaltecendo práticas de controle, disciplina e punição (LUCKESI, 2011).

Ainda de acordo com Luckesi (2011, p. 52) a palavra avaliar é originária do latim, “provindo da composição a-valere, que quer dizer ‘dar valor a...’. Entretanto, o autor enfatiza que a ‘avaliação’ não tem fim em si mesma e requer além do juízo de qualidade atribuído, uma tomada de decisão, ou seja, vai além da simples verificação. Nesse sentido,

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 53 – Grifo no original).

Analisada essa diferenciação, o referido autor destaca que, historicamente, as práticas desenvolvidas no contexto escolar brasileiro estiveram/estão caracterizadas mais como “verificação” que “avaliação”. Nesse cenário, é comum a execução de processos classificatórios que se encerram na obtenção dos dados de aprendizagem sem propor qualquer intervenção pedagógica a respeito.

Nessa perspectiva, Villas Boas (2015) caracteriza dois tipos de avaliação: a formativa, realizada em prol da aprendizagem e tomada como aliada da atividade docente e discente; e a

tradicional, focada no binômio aprovação/reprovação com vistas à classificação/exclusão dos sujeitos. Por sua vez, Freitas et al. (2014) destaca que na concepção tradicional a avaliação é concebida sob duas perspectivas: classificatória e punitiva. Na vertente classificatória “(...) a avaliação é utilizada como um instrumento rígido, verificando se o aluno memorizou o que foi ensinado”, já na punitiva, a avaliação “(...) é usada como controle social e hierarquização”, aqui o objetivo é gerar um medo no aluno destacando o fracasso como uma consequência do erro. Como é possível compreender, na vertente tradicional, a avaliação é realizada por meios que se estabelecem julgamentos de resultados e se atribuem notas e/ou conceitos aos discentes sem, contudo, contextualizar tais informações aos processos vivenciados em sala de aula.

Em sua análise, Vasconcellos (2013, p.142) afirma que “classificação” e “exclusão” são características da avaliação tradicional que “Do ponto de vista subjetivo, canaliza a culpa para alguém (aluno/família); do ponto de objetivo, dá ‘condições de trabalho’ (possibilita o controle disciplinar)”. Ainda de acordo com esse autor, a avaliação vem possibilitando, de um lado, como sendo uma espécie de ‘remédio’ para um ‘coisa ruim’ que, os quais o autor aponta ser a escola e a sala de aula no dia a dia, submetendo o corpo e a mente do aluno, e, de outro, como consequência do anterior, para reiterar ideologias e a seleção social (visão macro). No entanto, conforme avança a crítica político-social, ao abrir possibilidades de se fazer da escola e da sala de aula um ambiente mais humanizado, agradável e com um significado positivo (porque avança também a ciência e a prática pedagógica), esta concepção de avaliação é cada vez mais colocada em pauta.(VASCONCELLOS, 2013).

Por meio de tais questionamentos pode-se situar o advento das novas teorias de ensino e aprendizagem à luz das teorias cognitivistas e humanistas e o desenvolvimento científico e tecnológico que impactam diretamente as relações de saber na sociedade contemporânea, nesse cenário cada vez mais se explicitam os limites e lacunas da avaliação tradicional no que se refere as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Freitas et al. (2014) chama atenção para a necessidade do sistema educacional, escola, professores, pais e alunos precisarem compreender que mudança de postura referente as práticas avaliativas é algo necessário quando se almeja uma melhora na qualidade da educação. Nesse caso, o papel do avaliador não é o de mensurar o sucesso, ou o fracasso do aluno, mas sim auxiliá-lo no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Para isso, faz-se necessário romper com modelos pedagógicos historicamente estabelecidos e conforme sublinhado por Carminatti e Borges (2012) faz-se necessário compreender a avaliação como “parte do todo” ao invés de concebê-la como uma etapa isolada do processo educativo realizada em momentos isolados. Para essas autoras, um dos principais

desafios da educação na atualidade é a superação dos fragmentos trazidos de geração a geração, por meio de uma transmutação dos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem (CARMINATTI; BORGES, 2012).

O debate proposto é em torno da ressignificação da avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, do processo educativo. De acordo com Sant'Anna (2013), a avaliação compreendida como processo, além de apresentar características como “continuidade”, “temporalidade”, “totalidade” e “organicidade”, parte dos seguintes pressupostos: é dinâmica: não é estática; é contínua: não é terminal; é integrada: não é isolada do ensino; é progressiva: não é estanque; é voltada para o aluno: não para os conteúdos; é abrangente: não restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno; é cooperativa: não realizada somente pelos professores; é versátil: não se efetiva sempre da mesma forma (SANT'ANNA, 2013,

p. 32). Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem rompe com a lógica excludente/classificatória que historicamente se instituiu no espaço escolar. Para isso, faz-se necessário discutir os pressupostos teórico-epistemológicos sob os quais se instituiu.

3 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Historicamente os alunos vão à escola não para aprenderem e sim pararem submetidos a um processo de que implica na seletividade. Segundo Hoffmann (1993) os educadores geralmente acabam percebendo a ação de educare avaliar como dois processos distintos e não relacionados. Todavia, nem todos os fenômenos podem ser medidos, ou por falta de instrumento para isto ou por não admitirem tal precisão numérica. O professor toma como hábito atribuir esses graus numéricos a vários aspectos da vida do aluno, seja no seu comportamento, nos interesses, etc. Mesmo que nem todas as atividades sejam organizadas com o intuito de contar acertos, o professor acaba agindo dessa forma impressionista ou fazendo comparações com seus alunos.

De acordo com Saviani D. (2018), o processo de ensino-aprendizagem vem, por décadas, constituindo uma relação pela qual vêm demonstrar a atuação da escola, na qual o professor é o instrumento de ensino e o aluno está ali para absorver o conhecimento passado, desta forma, acaba sendo função da escola certificar que o ensino e a aprendizagem estejam de fato acontecendo de forma efetiva. Ainda mediante a concepção do autor, todo esse processo é fracionado, sendo necessária uma desagregação das disciplinas para que houvesse uma especialização dos profissionais para atender a sociedade industrial, e, assim, facilitar a busca

e o ganho de conhecimento. Atualmente, essa divisão se estende, em geral, ao contexto escolar, uma vez que tanto o ensino quanto as escolas são classificados em públicos e particulares.

Sobre a forma como a avaliação tem sido utilizada no desenvolvimento deste processo de ensino-aprendizagem, Luckesi (2011) corrobora em seus estudos que a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar está distanciada da relação professor-aluno, tendo em vista que a relação entre ambos, precisa estar fundamentada na confiança, no respeito mútuo, no diálogo e na cumplicidade. Sendo assim, mesmo que surjam dificuldades na aquisição da aprendizagem e acabe sendo necessário a reavaliação, essa relação não ficará comprometida. Seguindo o pensamento do autor, essa forma de avaliação, faz com que o professor assuma um papel de detentor do saber, aquele indivíduo que acaba sendo preparado para o ensino, então acaba sendo atribuído a ele a função de avaliar seus alunos pelas notas e não a partir de um ensino e aprendizagem significativos ou seja, há uma relação de poder, num processo em que deveria haver trocas de saberes.

Freire P. (2011) contextualiza essa troca de conhecimento ao afirmar que ensinar é mais, que vai além de transferir conhecimentos e conteúdo em sala de aula. Não existe ensinar sem aprender, do mesmo modo em que também o aprender não acontece sem o ensinar; e, historicamente, esse processo vem se solidificando na educação e também na vida. Nessa perspectiva, Luckesi (2011) relata que o processo de ensino-aprendizagem é inerente, pois ambos, professor e aluno, precisam se colocar um no lugar do outro. No entanto, o professor, tido como figura de saber, tem estabelecido uma relação de poder, já que ele usa de forma autoritária a avaliação, como mecanismo disciplinador de condutas sociais, de forma ameaçadora, sendo assim, nota-se que o aluno passa a ser reprimido por suas atitudes ou comportamentos por meio da aplicação e dos resultados de testes e provas.

Diante do exposto, pode-se perceber que se fazem necessárias mudanças que contribuam para a construção de uma educação de qualidade, onde a educação esteja sempre em transformação, possibilitando novas práticas educativas no contexto escolar. Assim, tornou-se possível entender que é necessário que o professor assuma uma curiosidade, uma vontade, que emana de si próprio em busca de novos conhecimentos, numa interação dialógica entre o ensinar e o aprender. Isso, porque ensinar exige pesquisa e o professor, na prática docente, precisa sempre pesquisar para conhecer o que ainda não sabe (FREIRE P, 2011).

4 A AVALIAÇÃO SOB UMA NOVA PERSPECTIVA DIDÁTICA

Segundo Libâneo (1994), a função didática do professor vai bem mais além de reduzir a avaliação a uma forma de cobrar por algo que muitas vezes o aluno só memorizou. Não deveria ser adequado usar a nota apenas como um instrumento de controle. No entanto, não obstante – e ainda não raro – é possível identificar professores se vangloriando por deterem o poder de aprovar ou reprovar. Muitas vezes se ouvem afirmações completamente errôneas ou inverídicas sobre o que deve ser um trabalho docente de qualidade. Alguns estigmas impostos são questionados e devem ser desconsiderados; primeiro porque a atribuição de notas deve visar apenas o controle formal, com objetivo classificatório e não educativo; segundo, porque o que importa é a percepção do professor sobre o grau de adequação e conformidade do aluno ao conteúdo que a ele foi transmitido.

Na prática pedagógica, o discurso que é aceito e faz funcionar como verdade, e que lança mão de técnicas e procedimentos de teor valorativos, vai constituindo simultaneamente a subjetividade do professor e do aluno. “É uma visibilidade que, diferenciando e classificando os indivíduos, define os normais” (FOUCAULT 1987, p.170). No entanto, no que diz respeito ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação deve-se levar em conta as peculiaridades locais e específicas de cada turma, para que a avaliação não sirva apenas como uma mera ferramenta para definir os alunos na lógica da dicotomia entre quais alunos são bons e quais são ruins.

É de extrema importância desconstruir esse olhar, questionar a temática do fracasso escolar, indagar qual aluno fracassa ou tem sucesso, quem vai ser aprovado ou reprovado é um papel político-social o qual o professor deve assumir enquanto sujeito articulador nesse processo. Nessa perspectiva, é importante não só refletir sobre a avaliação, mas também sobre o que se ensina, a forma como se é ensinado, quais são os objetivos e resultados esperados, pois, de nada adianta repensarmos a avaliação, se os conteúdos e os objetivos de ensino não forem repensados também (FOUCAULT, 1987).

Para Freire (1981), os aspectos culturais, sociais e humanos devem ser respeitados, levando sempre em conta a realidade social de cada educando. O conhecimento só faz sentido de fato quando o aluno se torna capaz de transformar seu mundo externo e interno, ou seja, quando o aluno passa a tornar-se sujeito da sua própria educação pois ele é o sujeito da educação e a elaboração, o desenvolvimento dos conhecimentos está ligado ao processo de conscientização. Todo processo educativo deve promover uma reflexão sobre o homem e o seu meio, onde junto ao professor, os alunos desmistificam e questionam. Neste sentido, é importante que sejam trabalhados o respeito, a ética, a solidariedade e a humildade. A avaliação ocorre continuamente como uma espécie de autoavaliação tanto por parte dos alunos quanto

pelos professores, percebendo suas fragilidades e potencialidades, assim como as dificuldades e evoluções.

Um outro ponto importante que se deve atentar-se é o fato de a avaliação ter um importante papel na democratização do ensino, todavia, se for conduzida de maneira inadequada, devido a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, pode vir a contribuir para a repetência e para a evasão escolar, por isso é importante que o educador possa elaborar uma reflexão acerca de sua prática avaliativa e identificar se está atuando com foco no aluno ou no sistema (LUCKESI, 2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível concluir que é preciso uma ampla compreensão das concepções e das práticas da avaliação da aprendizagem, assim como do processo de ensino e aprendizagem escolar para se obter uma melhor clareza dos fins educativos. Além de buscar identificar os muitos equívocos na prática avaliativa que são decorrentes da ambiguidade a respeito do conceito da avaliação escolar, bem como do processo de ensino e aprendizagem. Entender a avaliação como função burocrática e mecanismo de controle revela a influência da pedagogia tradicional, que embora superada na legislação e nos discursos do meioeducacional, revela sua potencialidade no contexto educacional no que se refere às práticas avaliativas. Ao longo dos estudos referenciados buscou-se discutir acerca das concepções e práticas avaliativas presentes no contexto escolar, apontar os equívocos e contradições nos discursos e práticas avaliativas assim como suas consequências, e apontar caminhos para uma prática avaliativa construtiva.

Nesse sentido percebe-se que a prática avaliativa que ainda é implementada na sociedade atual está a serviço de uma pedagogia tradicionalista, que contribui para a manutenção social e por ser de teor classificatória acaba perdendo a potencialidade de ser algo transformador. Compreendemos que há educadores que se demonstram resistentes a mudanças na prática avaliativa, por razões psicológica, histórica e também pelo fator histórico-social.

Outro ponto a ser levantado diz respeito à organização escolar que muitas vezes não oferece suporte para que o professor desenvolva uma prática avaliativa inclusiva, com uma quantidade de alunos adequada em cada turma e com uma remuneração adequada. Enfim, a desvalorização profissional, muitas vezes acaba por desmotivar as iniciativas inovadoras do educador que acaba por render-se ao sistema. No entanto isso não encobre ou minimiza a responsabilidade dos educadores na contribuição e perpetuação da cultura da classificação, no

que diz respeito à inconsistência teórica e as contradições entre os discursos e as práticas avaliativas. O viés ideológico e a incoerência entre a teórica e a prática por parte de alguns educadores, contribuem para a reprodução mecanizada da prática avaliativa tradicional.

Nessa perspectiva, avaliar vai muito além da realização das provas e testes, pois é um processo contínuo e que ocorre dia após dia, através de diagnósticos e intervindo na melhoria dos resultados do educando, buscando o melhor e mais satisfatório estado do que está sendo avaliado. Portanto, avaliação é um ato que deve incluir o educando, viabilizando as metodologias de forma dinâmica, construtiva e inclusiva, funcionando como um elemento de integração e motivação para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CARMINATTI, Simone Soares Haas. BORGES, Martha Kaschny. **Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987, p.170.
- FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª.ed. São paulo: paz e terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1981. 9ªed.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtiva**. 11ª ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos**. 16. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia de O. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

INSERÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO REGULAR

Elaine Rebouças Procópio¹³

Patrícia Kelle Dias do Nascimento

Andréa Helane Barbosa Bezerra de Lima

Edilene Araújo Firminio da Silva

RESUMO

Este artigo tem o foco de analisar o universo do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conservando-se na inserção de alunos com TEA na Educação Regular. Nos dias atuais, as pesquisas mostram os avanços de estudos que visam auxiliar os educadores para um melhor entendimento do TEA, com isso, realizar o verdadeiro sentido da inserção. Apesar disso, há uma grande dificuldade na inserção da criança com TEA, devido à falta de entendimento do termo autismo, corroborando para que tais crianças permaneçam ainda segregados em suas casas ou em instituições especializadas. Refutando o direito a inserção na Educação Regular.

Palavras-chaves: autismo; inserção; educação.

1 INTRODUÇÃO

O tema Inserção Escolar por mais debatido e abordado ao longo dos últimos anos no Brasil e no mundo, encontra-se ainda em seus primeiros passos, no esforço de conquistar a concretização. E quando nos referimos a criança com TEA, este tema se torna ainda mais desafiador, pois a mesma tem seus comportamentos estereotipados e suas alterações na

¹³ Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

comunicação e interação social. Isso faz com que as suas trocas de socialização sejam afetadas no âmbito escolar. Omote (1996), relata que “as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança”.

Com o intuito da inserção acontecer de uma forma concreta e não mais superficial, é indispensável que a escola assuma um papel acolhedor, e elabore um método para o desenvolvimento de interação das crianças.

De acordo com o que foi exposto temos a seguinte hipótese: Será que nas escolas existe um mecanismo de interação para alunos com TEA? Para respondermos a nossa questão, temos como objetivo geral: Identificar a importância da interação da criança com TEA na Educação Regular. Como objetivos específicos, buscaremos desenvolver melhores formas de interação da criança com TEA na educação e analisar os aspectos que auxiliam a interação da criança com TEA. Então pensaremos, como ajudar a desenvolver a interação social da criança com TEA na Educação Regular?

Refletindo na inserção da criança com TEA na Educação Regular, se pensa em uma escola que supra com esmero suas necessidades, respeitando a singularidade e as diferentes maneiras de aprendizado de cada indivíduo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esse trabalho foi desenvolvido baseado em uma pesquisa de natureza bibliográfica, junto com alguns autores que de forma responsável e consciente abordam sobre o tema referido. Com isso, esclarecemos os benefícios e as adversidades da inserção da criança com TEA na Educação Regular.

Sabemos que é primordial que a escola possua um corpo docente capacitado para que trabalhe junto a criança com TEA, visando seu desenvolvimento de forma positiva. Como afirma Rivière (2001) esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Com isso, auxiliar o desenvolvimento de cada criança de acordo com particularidade, respeitando suas diferentes formas de aprendizado.

Diante dos entendimentos obtidos através de pesquisas conseguimos ter a compreensão que a inserção em sala de aula na Educação Regular da criança com TEA, além de um corpo docente capacitado é essencial a realização de algumas adaptações ao currículo e ao ambiente.

Abordaremos nas próximas etapas o conceito do TEA, suas características e como

podemos trabalhar a inserção delas no Ensino Regular.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

3.1 CONCEITO

O Transtorno Espectro Autista (TEA) é determinado por mudanças correntes antes dos três anos de idade e que tem por característica alterações qualitativas na comunicação, interação social e na utilização da imaginação. Nos estudos mostram que é mais comum em meninos do que em meninas.

Para Gilbert (1990), o autismo é uma síndrome comportamental que apresenta etiologias diversas, afetando o desenvolvimento infantil.

No Manual Estatístico dos Distúrbios Mentais – DSM-V (2014) o TEA corresponde a presença de um desenvolvimento afetado na interação social, da comunicação e restrições de atividades e interesses. A presença do transtorno varia sobremodo, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

Sobre partida na Classificação Internacional de Doenças – CID

– 10 o TEA é tido como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por: Um desenvolvimento alterado ou afetado, demonstrado antes dos três anos de idade e apresentando características em três áreas: interação social, comunicação e comportamento estereotipado e repetitivo, podendo apresentar birras e agressividades (autoagressividade).

3.2 RELATO HISTÓRICO

Introduzido na literatura psiquiátrica em 1906, por Plouller o termo autista que tem de sua origem grega: “autos” que significa “de si mesmo”. O termo foi usado por Leo Kanner e Asperger em 1911 para descrever um sintoma de esquizofrenia discriminando-se assim como “uma fuga de realidade”.

Relatado pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em seu artigo “Austistic disturbances of affective contact”, relatou um grupo de onze casos clínicos de crianças que manifestavam significativas dificuldades de interação interpessoal e situações do cotidiano desde a fase inicial da vida (extremo isolamento), enfatizando o desejo obsessivo pela mesmice e a defasagem do uso da linguagem para a comunicação.

Em 1943, Hans Asperger analisou crianças que apresentavam ausência de interação social caracterizado, assim como descritas por Kanner. Entretanto, Asperger considerava que as mesmas não eram iguais as demais crianças com autismo, visto que não eram tão conturbadas, e demonstravam capacidades especiais: fala altamente gramatical em idade precoce, boa memória de repetição e um bom prognóstico.

Sabe-se hoje que o transtorno de Asperger se diferencia do autismo, especialmente pelo fato de que não é acompanhada de deficiência na linguagem ou retardo do desenvolvimento cognitivo.

3.3 CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

De acordo com a Associação Americana de Autismo, os indivíduos com autismo usualmente apresentam ao menos algumas das características listadas a seguir:

- Excessos de raiva;
- Age como se houvesse falta de audição;
- Aparente insensibilidade a dor;
- Ausência de respostas a métodos tradicionais de ensino;
- Dificuldade de interação social;
- Dificuldade de expressar necessidades;
- Ecolalia (repetição daquilo que a própria criança acabou de dizer ou pelo o que seu interlocutor falou há pouco tempo);
- Resistência a mudança de rotina;
- Irregular habilidade motora;
- Falta de consciência em situações de risco;
- Hiperatividade ou extrema inatividade;
- Pouco ou nenhum contato visual;
- Birras;
- Risos inapropriados

4 INSERÇÃO

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO

No Brasil, as discursões à respeito da inserção das pessoas com autismo, teve seu surgimento à partir do final da década de 80, com o objetivo inicial de promover a união do ensino especial com o regular. Contudo, as discursões alcançaram resultados efetivos após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994); onde o Brasil e outros países firmaram o compromisso de reorganizar seu sistema de ensino, a fim de garantir a inserção das pessoas com necessidades no ambiente escolar.

No ano de 1996, foi estruturada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, trazendo atualizações para a educação geral e especial, onde o capítulo V é direcionado a educação especial, estabelecendo os princípios da inserção dos alunos com necessidades educativas especiais e ampliação de oportunidade.

4.2 O DEVER DA ESCOLA

A escola tem como seu papel fundamental na inserção da criança, devendo-se assumir como uma instituição social antidiscriminatória. Estendem-se ainda a capacitação do seu corpo docente, visto que é de suma importância que o educador seja conhecedor do TEA e de suas características. Utilizando estes conhecimentos para a promoção de um sustento positivo no planejamento de ações.

No currículo, pequenas estratégias de ensino proporcionam o suporte, não apenas das necessidades da criança com TEA, mas todos os alunos. Como também as adaptações do ambiental é imprescindível, mesmo que de forma parcial, devido a dificuldade de estruturar a escola como os centros de atendimento das crianças com TEA. Um exemplo disso é o quadro de rotinas, estabelecendo assim a rotina diária do aluno, facilitando a sua compreensão, uma vez que, grande parte das crianças com TEA são pensadores visuais, utilizando como a primeira linguagem as imagens e as palavras como sua segunda comunicação.

Falar em inserção da criança com TEA na Educação Regular, é pensar em uma escola que de forma plena e eficaz atenda os alunos com TEA. Respeitando suas diferentes formas de aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo analisou-se a inserção de crianças com TEA na Educação Regular. Tratando-se de um tema de alta complexidade e moderado conhecimento, procurou-se primordialmente subsidiar a elucidação sobre os termos TEA e inserção.

Nesta perspectiva, tratando-se de inserção, os propósitos previstos não foram atingidos, uma vez que a escola se encontra com défices, como: falta de profissionais capacitados, readequação da grade curricular e estruturamento adequado do ambiente físico.

Desde modo, diante dos discursos e pensamentos que abordam a inserção da criança com TEA na Educação Regular, faz-se necessário uma efetivação de uma educação comprometida.

Na atualidade, a Educação Inclusiva é uma necessidade a ser efetivada para que o processo de inserção das pessoas com TEA possa acontecer, porém, é importante que haja um engajamento não apenas dos educadores, como também, dos governantes e da sociedade. Sendo assim, possível o desenvolvimento e efetiva educação para todos.

REFERÊNCIAS

CID 10 VOLUME 1 DECIMA REVISAO – **Organização Panamericana da Saúde**.
 Editora: EDUSP; Ano Edição: 2004; Número Edição: 10. Qtde.

Cordioli A, Kieling C, Silva C, Passo I, Barcellos M. Transtorno do espectro autista. **In: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM5**. Ed. Porto Alegre: Artmed. 2014; 50-9.

Gilbert, C: “**Autism and pervasive development disorders**” (1990). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 99-119.

KANNER, L. **Austistic disturbances of affective contact**. *New Child*, v. 2, p. 217, 1943.

OMOTE, S. (1996). **Deficiência e não deficiência: Recortes do mesmo tecido**. *Revista Brasileira de Educação Especial*. p. 60- 75.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15/08/2010.

RIVIÉRE, Angel. *El tratamiento del autismo, nuevas perspectivas. El tratamiento del autismo como transtorno del desarrollo: principios generales* Madrid: ARTEGRAF, 2001, p. 23.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DA COLEÇÃO GIRASSOL

Nanci Rodrigues Orrico¹⁴

RESUMO

O presente texto intenciona promover reflexões sobre as práticas de leitura nas classes multisseriadas das escolas do campo à medida que analisa algumas atividades propostas pelos livros didáticos, reconhecendo se estas são ou não potencializadoras da formação de leitores nestes espaços educacionais. A análise realizada se articula com pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) que tomou como objeto de estudo as trajetórias de vida-formação leitora de professoras de classes multisseriadas em atuação nas escolas do campo de um município baiano e os modos e materiais pedagógicos com os quais estas profissionais desenvolvem seus trabalhos. Entendendo a necessidade de articular o percurso formativo das professoras colaboradoras com os materiais que sustentam suas práticas leitoras e reconhecendo que o livro didático tem sido material extremamente utilizado nas aulas, realizou-se a análise do livro didático da coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, observando as propostas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como aporte teórico-metodológico-epistemológico, o artigo apoia-se nas discussões sobre leitura, conforme sistematizadas por Freire (2005), Kleiman (1989), Soares (2004) e Paulino (2008), bem como em questões sobre a educação em contexto de multisseriação, com base em Arroyo (2007), Hage (2004), Souza e Santos (2014), Souza (2013). Os resultados encontrados colocam-nos diante de questões imprescindíveis, dentre elas a necessidade de urgente revisão dos materiais pedagógicos que têm sido utilizados nas atividades com a leitura nas escolas do campo, pois as propostas analisadas são centradas na lógica urbanocêntrica, seriada, não

¹⁴ Doutora e Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Membro do GRAFHÓ (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral). Membro do OBSERVALE (Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá) e também do GEPED (Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB. E-mail: nanciorrico@ufrb.edu.br

contribuindo para a formação de leitores e nem dialogando com a realidade dos estudantes e professores que vivem e trabalham no campo.

Palavras-chave: Práticas de Leitura; Livro Didático; Educação do Campo; Classes Multisseriadas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de algumas inquietações que emergem ao se refletir sobre a leitura nas escolas do campo. O objetivo do texto é promover reflexões sobre formação de leitores em contexto de multisseriação¹⁵ e ainda sobre as práticas pedagógicas dos professores e materiais didáticos utilizados nos espaços educacionais citados. Reconhecendo o quanto a formação de leitores na contemporaneidade tem se apresentado como um desafio para pesquisadores e profissionais da educação, especialmente no contexto das classes multisseriadas, e ciente do quanto a leitura assume centralidade na construção de uma educação pública de qualidade, busca-se, a partir desse estudo, adentrar no cenário cotidiano das salas de aula e refletir sobre o ato de ler. Para além dos estudos teóricos que têm sido desenvolvidos em torno da temática em questão, a análise das práticas e materiais didáticos que embasam as atividades de leitura mostra-se essencial na tentativa de alinhar as perspectivas teóricas às ações práticas.

Neste ensejo, reconhece-se que pensar sobre o ato de ler no Brasil exige um olhar para uma realidade que urge por estudos que possam promover mudanças no cenário atual. A quinta e última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019), realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, aponta que grande parte dos estudantes brasileiros que concluem o Ensino Médio não dominam habilidades avançadas de compreensão textual e cita a relevância da escola na formação de leitores, pois mostra que o/a professor/a desponta como maior responsável por incentivar o interesse dos alunos (52%), à frente de filmes baseados em livros (48%) e a indicação de amigos (41%). Nessa perspectiva, propõe-se uma

¹⁵ As classes multisseriadas se caracterizam pela presença de estudantes de diversas séries em uma mesma sala de aula e um/a único/a docente. Em alguns estados, como na Bahia, elas são maioria nos espaços do campo e têm garantido aos estudantes a possibilidade de estudar em suas comunidades, sem precisar se deslocar para outras localidades mais distantes.

análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa da Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, já que este material tem embasado a maioria das práticas de leitura nas classes multisseriadas das escolas do campo de grande parte dos municípios baianos. Sendo assim, o ponto de partida foi a seguinte questão norteadora: *Até que ponto os livros de Língua Portuguesa da Coleção Girassol têm promovido a formação de leitores nas escolas do campo?*

Entendendo que a importância do ato de ler perpassa pelo reconhecimento de que este é um processo que envolve: “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. (FREIRE. 2005 p. 11) e que o livro didático é recurso extremamente utilizado nas escolas campesinas, questiona-se como são as atividades de leitura presentes nele e se estas foram pensadas para desenvolver, de fato, a leitura de mundo e das palavras numa perspectiva dialógica entre os saberes e fazeres do campo, como diz o título.

Na tentativa de problematizar e visibilizar estas e outras questões emergentes, espera-se que este texto possa contribuir para a discussão acerca da relação entre leitura e desenvolvimento da formação de uma consciência crítica e de uma nova concepção de mundo nos sujeitos/leitores do campo, de modo que estes possam efetivar uma “[...] crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar [...]” (GRAMSCI, 1999, p. 111).

Entende-se, então, que refletir sobre a formação de leitores nas classes multisseriadas é ratificar a crença no aprofundamento e aperfeiçoamento do conhecimento da realidade como condição essencial na luta pela transformação, dotando os sujeitos do campo de novos modos de pensar e de refletir sobre o mundo, em uma perspectiva histórica e racional, condição necessária para a elaboração de uma concepção de mundo mais crítica, mais coerente e capaz de suplantar o senso comum e produzir uma contra-hegemonia.

2 LENDO AS PALAVRAS, LENDO A SI, LENDO O MUNDO: A EMERGÊNCIA DA DISCUSSÃO DA LEITURA NAS CLASSES MULTISSERIADAS

Pensar em leitura nas classes multisseriadas das escolas rurais é entrecruzar uma variedade de temas e se deparar com muitas possibilidades e dilemas que emergem das questões vinculadas à formação de leitores na contemporaneidade. Dentre as inúmeras questões que merecem destaque neste diálogo algumas estão ligadas à leitura, tais como sua dimensão sociopolítica, os altos índices de analfabetismo funcional que persistem no Brasil e a infinidade de projetos, ações e iniciativas no âmbito público e privado para fazer do Brasil um país que, de fato, lê. Mas, também surgem elementos que precisam ser cruzados e tensionados e se

relacionam com a materialidade da docência nos espaços de ensino camponeses, que são geralmente multisseriados e precarizados. Além disso, é inegável a necessidade de se pensar na invisibilidade cultural dos povos rurais nas práticas e materiais pedagógicos e na necessidade de maiores estudos sobre o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nas classes multisseriadas, temática ainda escassa nas pesquisas e estudos acadêmicos.

No contexto da Educação do Campo, destacam-se as escolas de classes multisseriadas, ou seja, escolas caracterizadas pela oferta simultânea de várias “séries” em uma mesma turma sob a regência de um único professor, por isso chamadas também de “escolas unidocentes”. Logo, pensar na revisão das práticas de leitura para os estudantes do campo exige também uma reflexão sobre a multisseriação, dado o grande número de turmas multisseriadas que existem nas escolas localizadas em áreas rurais. Segundo Lage e Boehler (2013) existiam no Brasil, em 2012, um total de 56.714 escolas multisseriadas, que atendiam 1.469.152 estudantes, o equivalente a 9% dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Também Hage (2011) afirma, ao falar sobre o quantitativo de escolas rurais e multisseriadas, que os números de classes multisseriadas no Brasil correspondem a um quarto de toda a matrícula do campo na Educação Básica. O grande número de classes multisseriadas no Brasil, em especial na Região Nordeste e no Estado da Bahia, demanda a necessidade de maiores estudos e de mais visibilidade sobre as escolas rurais no estado, já que um percentual de 15,74% das turmas multisseriadas das escolas rurais brasileiras localiza-se na Bahia. (LAGE e BOEHLER, 2013)

Apesar de sua forte presença no cenário brasileiro, especialmente na região do Nordeste e no estado da Bahia, esta tem sido uma realidade pouco investigada, inclusive entre os Programas de Pós-Graduação da região. Estado da arte realizado por Santos e Souza (2014) sobre as classes multisseriadas no Brasil a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes, indicam a existência de apenas 7 teses e 55 dissertações, somando assim 62 trabalhos sobre o tema entre 1987-2012. Segundo os autores: “Considerando que segundo dados oficiais os números de turmas multisseriadas existentes no país é de 88.261, o quantitativo de 62 trabalhos [...] é muito pequeno e, portanto, incapaz de permitir uma compreensão mais aprofundada do fenômeno da multissérie”. (SANTOS e SOUZA, 2014, p. 30).

Defende-se então estudos que permitam tornar mais visível o contexto das classes multisseriadas, buscando ações concretas para otimizar o trabalho do professor em atuação nestas escolas. Nessa perspectiva, a pesquisa supracitada desenvolvida no PPGEduc investigou as trajetórias, práticas e narrativas de leitura de professoras de classes multisseriadas, buscando entender como estas docentes se tornaram leitoras e como hoje trabalham para formar seus

estudantes leitores, reconhecendo que esta é uma discussão de mais alta relevância, já que o debate em torno da formação de leitores tem se configurado como um dos desafios da educação contemporânea.

Atualmente, os possíveis motivos para o fracasso dos alunos, na maioria dos casos, têm sido imputados ao professor, especialmente os relacionados com a leitura. O docente se vê hoje como responsável não só pela formação de leitores, mas também pela exclusão ou inclusão do seu aluno na sociedade, já que a alfabetização, anteriormente entendida como uma etapa em que o estudante aprenderia a ler e a escrever, codificando e decodificando códigos, atualmente é reconhecida como uma fase essencial, em que não basta mais só saber ler e escrever. É necessário ampliar a compreensão da leitura e aplicabilidade da escrita (SOARES, 2003). Dito de outra forma, hoje se reconhece que ler não se resume à aquisição de habilidades mecânicas de codificação e de decodificação de palavras. O ato de ler está intimamente relacionado com o exercício da cidadania e precisa levar o leitor a encontrar os diferentes usos sociais da leitura e da escrita, desenvolvendo sua capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. O não domínio destas habilidades básicas coloca o sujeito, quase sempre, à margem da sociedade e à margem do desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem.

Sabe-se, entretanto, que as práticas de leitura têm acontecido de forma confusa e difusa em grande parte das escolas de Educação Básica (KLEIMAN, 2007). As questões postas a partir de então passam a ser sobre o que acontece no trabalho com a leitura nos espaços educacionais rurais, espaços nos quais ainda impera a lógica urbanocêntrica e os textos e materiais didáticos ainda privilegiam o espaço urbano e pouco valorizam o cotidiano do estudante/sujeito do campo. É neste cenário plural e multifacetado da leitura nas classes multisseriadas das escolas rurais que este estudo foi desenvolvido, apostando em novas formas de se olhar para questões não tão novas, mas imprescindíveis para o avanço de uma educação pública referenciada para os sujeitos que vivem, trabalham e estudam nas áreas rurais brasileiras.

Neste contexto, a análise dos livros da Coleção Girassol se apoiou em estudos como o de Bittencourt (1993), que mostram a preocupação de identificar o papel desempenhado pelo livro didático no processo de aprendizagem da leitura e da escrita como instrumento fundamental para a elaboração do conhecimento escolar, reconhecendo que falar e investigar os livros didáticos utilizados nas escolas do campo é entender a importância desse debate. É também reconhecer que, muitas vezes, este material ainda é o único recurso didático utilizado no aprendizado dos alunos, principalmente porque, além de faltar recursos, o próprio professor teve uma formação que não contemplou a discussão e organização do trabalho

pedagógico na multisseriação. Propõe-se então um olhar para os livros de Língua Portuguesa da coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo com o intuito de entender até que ponto as práticas de leitura nas classes multisseriadas têm valorizado a vida do sujeito do campo, estabelecendo de fato uma vinculação entre texto e contexto.

3 UM OLHAR ATENTO PARA A COLEÇÃO GIRASSOL - SABERES E FAZERES DO CAMPO

IMAGEM 1 - COLEÇÃO GIRASSOL – SABERES E FAZERES DO CAMPO



Fonte: http://www.jornalbahiaonline.com.br/noticia/25080/em_itabuna_estudantes_das_escolas_do_campo_recebem_livros_didaticos

Para formar leitores é essencial, além de outros elementos, a utilização de materiais adequados. Nessa perspectiva, reconhece-se a relevância da análise dos materiais que estão sendo utilizados nesse processo nas escolas do campo. Pesquisas anteriormente desenvolvidas indicam que a maioria das professoras em atuação nas classes multisseriadas das escolas do campo de municípios baianos usa como principal referência, quando não a única, o livro didático. (ORRICO e SOUZA, 2021; ORRICO e FREITAS, 2014)

No caso específico dos municípios baianos, o livro didático mais adotado tem sido o da Coleção Girassol, inclusive é utilizado pelas professoras de classes multisseriadas colaboradas da pesquisa. Sendo assim, foi feita a realização de uma vasta análise do livro de Língua Portuguesa no que diz respeito à proposta pedagógica, qualidade dos textos e das atividades e, neste artigo, serão apresentadas algumas das conclusões obtidas.

Como já citado, as atividades de leitura desenvolvidas na maioria das escolas baseiam-se nos livros didáticos e os textos destes livros costumam ser fragmentados, limitados e tão escolarizados que o aluno já o lê sabendo que irá responder em seguida perguntas sobre ele. Segundo informações coletadas na pesquisa INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) de 2018, estudo realizado pelo Ibope Inteligência e coordenado pela ONG Ação Educativa e pelo

Instituto Paulo Montenegro, foi desenvolvida pesquisa, realizada entre fevereiro e abril deste ano, que ouviu 2.002 pessoas, distribuídas proporcionalmente em todas as regiões do país.

O primeiro Inaf foi realizado em 2001. De lá para cá, houve avanços no nível de escolaridade da população, mas percebe-se que grande parte dos que concluem a Educação Básica saem sem grandes habilidades de compreensão de textos. A pesquisa também aponta que o livro didático é um dos veículos de leitura mais presentes nos lares brasileiros. Entretanto, a função que os textos, literários ou não, exercem nesses livros é, em sua maioria, meramente ilustrativa, com o objetivo de se trabalhar gramática, história e ‘interpretação de textos’.

Paulino (2008) atenta-nos ainda para algo importante nessa discussão: o fato de que nas escolas os textos literários têm sido “[...] lidos e tratados como as notícias do marmoto: quantas foram às vítimas, como sucedeu o evento, que países atingiram, por que não houve dele previsão?” (PAULINO, 2008, p. 58). Dessa forma, o que se observa é uma tentativa inadequada de se “estudar” o texto literário, o que só serve para aumentar o afastamento dos alunos dos textos à medida que não reconhecem a leitura como fonte de conhecimento e prazer.

Um olhar mais atento sobre a coleção Girassol – Saberes e fazeres do campo – uma obra da Editora FTD aprovada no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD Campo 2013), aponta que ela tem sido utilizada nesta perspectiva, já que muitas das atividades giram em torno do estudo da língua, como atesta a imagem a seguir, que retrata uma atividade do livro de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental.

IMAGEM 2

DE OLHO NA ESCRITA

1. Organize as palavras do quadro nas colunas adequadas. Depois escreva ao lado o plural de cada uma. Observe os exemplos.

avental	pau	barril	lençol	cacau
pastel	degrau	mingau	cantil	berimbau
pedal	céu	curau	funil	

Palavras terminadas em u
troféu — troféus

Palavras terminadas em l
farol — faróis

Fonte: Coleção Girassol – Língua Portuguesa – 4º ano do Ensino Fundamental

Percebe-se também que a coleção, como já afirmado, é utilizada pela maioria das escolas do campo da Bahia, mas, paradoxalmente, apesar de se caracterizar pelo fato de ser voltada ao aluno do campo é dividida em séries, negando a multisseriação como uma realidade nestes espaços. É certo que é um avanço o PNLD/Campo (Programa Nacional do Livro Didático / Campo), mas a análise mais atenta do livro evidencia que apesar de ter pontos positivos, como a utilização de ilustrações e de alguns temas relacionados ao cotidiano de algumas comunidades rurais, os livros revelam uma concepção de leitura e leitor empobrecida. O texto é utilizado para trabalhar conteúdos gramaticais ou muitas vezes visto como um repositório de mensagens, como ratifica Kleiman (2007):

[...] é a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. [...] o papel do leitor consiste apenas em extrair essas informações. (Kleiman, 2007, p. 18)

Segundo Ribeiro (2003), ao analisar a coleção Girassol, percebe-se que:

As identidades socioterritoriais representativas do campo são demonstradas quando a coleção trabalha temáticas como formas de moradia, espaços sociais, práticas culturais por meio de brincadeiras, festas populares, hábitos alimentares e canções populares. [...]. Porém, a relação campo-cidade, considerando-se as possibilidades de interação entre campo e cidade, é feita de forma pontual. [...] (Ribeiro, 2003, p. 1)

Também se evidencia que a coleção traz alguns avanços importantes, por exemplo, alguns textos, poucos por sinal, trazem à tona, ou tentam trazer de forma equivocada (já que a utilização de simples imagens ou frases sobre o tema não é suficiente) a relação texto/ contexto do campo, mas ainda assim essa abordagem não é suficiente e as atividades de leituras são fragmentadas, feitas como base em trechos de textos, como pode ser observada na imagem seguinte.

IMAGEM 3

1. Leia o trecho de um poema.

AS ABELHAS

A aaaaaabelha-mestra
E aaaaaaas abelhinhas
Estão tooooooodas prontinhas
Pra iiiiiiir para a festa.

Num zune que zune
Lá vão pro jardim
Brincar com a cravina
Valsar com o jasmim.

[...]
Vinicius de Moraes. In: *A arca de Noé poemas infantis*.
São Paulo: Cia das Letras, Editora Schwarcz Ltda. 1991. p. 54.



Cravina: planta ornamental com flores de diversas cores.
Valsar: dançar.

2. No poema, houve repetição de algumas letras. Leia.

aaaaaaabelha-mestra aaaaaaas

tooooooodas iiiiiiir

Fonte: Coleção Girassol – Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental

Outro ponto preocupante é que os temas discutidos não conseguem ser potencializadores de uma discussão mais ampliada sobre a valorização e diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo. Em algumas unidades dos livros da coleção, os conteúdos são trabalhados superficialmente, e mais uma vez, como é comum nas dinâmicas das políticas educacionais para os sujeitos do campo, sua realidade é negada e a multisseriação é invisibilizada, já que os livros estão organizados por série. É certo que existem muitas turmas seriadas nas escolas do campo, mas estas não são maioria.

Sabe-se que as políticas públicas educacionais específicas para as classes multisseriadas praticamente inexistem e as que existem para a Educação do Campo não conseguem desvincular este espaço como local de atraso, espaço inadequado ao desenvolvimento do país. No contexto dos municípios baianos e em especial das comunidades que foram o espaço empírico dos estudos supracitados, a própria coleção que as professoras das classes multisseriadas utilizam e a formação continuada que recebem é a mesma das professoras das turmas seriadas, não há uma formação para multisseriação. Os livros e projetos que desenvolvem também não são multisseriados.

Na opinião de Arroyo (2007), o que acontece é que:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa

idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. (Arroyo, 2007, p. 158)

Reconhece-se, então, que as políticas públicas para a adoção de livros didáticos para o campo não têm ajudado o professor no processo de alfabetização, de ensino/aprendizagem e de formação de leitores. Mesmo o livro didático sendo um material de fundamental importância no ambiente escolar, no contexto analisado não permite que as crianças aprofundem conhecimentos sobre a leitura nem sintam prazer em ler, pois as atividades revelam uma concepção empobrecida da leitura, como exemplificam as próprias atividades do livro, que consistem em cópias e outras propostas do gênero.

IMAGEM 4



Fonte: Coleção Girassol – Língua Portuguesa – 4º ano do Ensino Fundamental

IMAGEM 4

2. As palavras a seguir foram escritas com diferentes tipos de letras de imprensa. Observe os espaços entre as letras. Nessas palavras, as letras não são ligadas entre si.



- Agora copie essas palavras usando letra cursiva. Procure manter as letras ligadas umas às outras.

mola	noite	nome
macaco	meia	mamão

Fonte: Coleção Girassol – Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Fundamental

Estas atividades de leitura, que mostram uma visão empobrecida do ato de ler e se centram em cópias, treinos de caligrafia e propostas pedagógicas semelhantes, não promovem a formação leitora dos estudantes. Tal realidade vai no caminho oposto dos nossos anseios enquanto professores/pesquisadores, que é o de pensar que o estudante do campo deve ter uma formação leitora que abra espaços para uma interação entre eles e o que leem, que o ato de ler seja uma prática social capaz de promover nele a capacidade de compreender e modificar o mundo.

Diante do exposto, acredita-se que é urgente investigar mais e repensar as práticas de leituras nas escolas do campo, entendendo que a formação de leitores não é somente formar estudantes que consigam ser decodificadores de palavras. É preciso, então, redefinir o sentido da função de ler para esse estudante, acreditando que a leitura é possibilidade de ler a si e ao mundo, buscando, a partir dessa prática, a possibilidade de criar argumentos para defender seus posicionamentos, comprometendo-se assim com a criação de uma realidade melhor e possível para quem vive e trabalha no campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo o livro como fonte de conhecimento, sendo assim instrumento de combate à alienação, percebe-se que o sujeito que não lê ou que realiza apenas leituras superficiais, sem apreender o verdadeiro sentido do que leu, vê suas possibilidades de crescimento e questionamento acerca dos problemas que o cercam reduzidas. Diante do exposto, é importante o delineamento de uma prática pedagógica que contribua para a formação de sujeitos do campo leitores e, conseqüentemente, atores na construção de uma nova realidade social.

No caso da coleção Girassol, o que caracteriza a coleção como uma obra voltada para o estudante do campo são as ilustrações e alguns poucos temas que contextualizam as atividades, as quais, em geral, não têm como eixo norteador o cotidiano vivido nas comunidades rurais. As identidades socioterritoriais representativas do campo são demonstradas somente quando a coleção trabalha temáticas como formas de moradia, espaços sociais, práticas culturais por meio de brincadeiras, festas populares, hábitos alimentares e canções populares.

Um ponto positivo é que se estimulam as relações intergeracionais por meio de entrevistas e diálogo com os mais velhos, estabelecendo uma relação de troca de informações e apresentação das atividades à família e à comunidade, fortalecendo, assim, a importância das relações entre família, comunidade e escola. Dessa forma, é reconhecido o modo próprio de vida das populações do campo e a utilização do espaço social como fundamental para a construção de identidades sociais. A proposta didática também reconhece alguns povos que vivem no campo, tais como quilombolas, indígenas, acampados, assentados bem como certa diversidade das práticas dessas comunidades. Apresenta também diferentes tipos de moradia no campo, tais como agrovilas, ecovilas, acampamentos, etc. Entretanto, não valoriza os sujeitos moradores do campo nem favorece a formação de leitores nestes espaços.

Questões centrais da vida campesina são pouco abordadas bem como as relações entre cidade e campo. O campo não aparece da mesma forma em todos os componentes curriculares, variando desde uma discussão de temas próprios, como em Geografia e História, até seu uso como pano de fundo, como na Matemática. A relação campo-cidade, considerando-se possibilidades de interação entre campo e cidade é feita de forma pontual. No caso do de Língua Portuguesa, ela é quase inexistente. Em relação à seleção de material, a coleção traz conhecimento, conteúdos e conceitos adequados para os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando uma boa organização. No entanto, em algumas unidades, os conteúdos não são suficientemente aprofundados, embora se apresentem em uma linguagem pertinente aos estudantes destas séries.

Retomando a discussão sobre a formação de leitores, que é o foco deste artigo, o estudo aponta como conclusão que a obra apresenta poucas atividades que colaboram para que isso

ocorra, pois propõe atividades variadas, mas difusas. Apesar de explorar as múltiplas dimensões do universo textual, não valoriza a realidade do estudante que vive em uma comunidade na qual muitas vezes faltam recursos financeiros, bibliotecas e que em casa muitas crianças não convivem em um ambiente letrado. Além disso, trata a leitura literária como pretexto para o trabalho gramatical, não reconhecendo seu potencial de transformação e humanização (CANDIDO, 2011).

O ato de ler precisa levar o estudante a entender sobre o assunto lido, e não simplesmente se referir à repetição de informações, para que se possa alcançar criticidade e produção do conhecimento e não reprodução. Entretanto, as atividades dos livros analisados mostram que a leitura não é entendida na perspectiva da criticidade e não se reconhece que linguagem e realidade precisam estar relacionadas diretamente com as experiências de vida trazidas pelos alunos. (FREIRE, 2005). Nos livros de Língua Portuguesa da Coleção Girassol-Saberes e Fazeres do Campo predominam textos como quadrinhas e poesias, sem que haja muita vinculação entre os textos trabalhados e os utilizados pelo estudante em sua vida cotidiana, o que é essencial para que a leitura assuma um caráter mais funcional. As atividades também se mostram descontextualizadas e fragmentadas, predominando cópias e atividades da língua. O trabalho com a literatura não consegue promover o potencial criativo dos estudantes, sensibilizando-os, atraindo-os e despertando-os para as múltiplas possibilidades de que, a partir da leitura das palavras, eles possam aprender novas formas de ler a si e ao mundo.

Reconhecendo a importância da formação de leitores no campo, verifica-se a necessidade de repensarmos a leitura nestes espaços educacionais, principalmente porque para classes sociais que não têm fácil acesso aos bens culturais como livros e revistas, o trabalho desenvolvido na escola torna-se fundamental no sentido de combater uma dívida histórica, já que a leitura tem sido privilégio das classes dominantes e a “sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais” (SOARES, 1995, p. 48)

Sendo assim, a leitura para os alunos e sujeitos que vivem, moram e trabalham no campo representa possibilidade de desalienação e emancipação, instrumento para que ele repense sua realidade e releia a si e ao mundo que vive. Concordando com Arroyo quando este diz que: “Não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classes com os mesmos livros didáticos, as mesmas estruturas e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe.” (ARROYO, 2003, p. 20), ressalta-se a urgente necessidade de revisão dos materiais pedagógicos que norteiam as práticas de leitura nas classes

multisseriadas das escolas rurais/do campo, já que a coleção analisada não tem contribuído intensamente para a formação de leitores, exigindo do professor muitas vezes a elaboração de materiais complementares de modo a garantir um alcance maior dos seus objetivos de desenvolvimento dos conteúdos e de atenção aos ritmos e necessidades dos seus estudantes, pequenos leitores em formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo, 369p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato da ler**. São Paulo: 46ª edição. Editora Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília-DF: INEP, 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas-SP: Pontes, 2007.

ORRICO, Nanci. R; FREITAS, Gilsélia M. C: As professoras de classes multisseriadas, suas histórias de vida e práticas de leitura: formando leitores para além da decodificação de palavras. In: **XXII EPENN – ENCONTRO DE PESQUISADORES DO NORTE E NORDESTE**, 2014, Natal –RN.

ORRICO, Nanci R.; SOUZA, Elizeu Clementino de. Práticas de leitura e protagonismo docente em classes multisseriadas. **Classes multisseriadas: reivenção e qualidades das escolas do campo**. 1ed. Curitiba: CRV, 2021, v. , p. 191-205.

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 55-70.

RIBEIRO, Cristiane. **Despactando o PACTO - Livro didático: Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do (campo)**, 2013. Disponível em: <http://despactando.blogspot.com.br/2013/06/livro-didatico-colecao-girassol-saberes.html> - Acesso em 12/04/2014.

SANTOS, Fábio Josué S.; SOUZA, Elizeu Clementino de. **A produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012)**. In: XXII EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2014, Natal-RN.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Páris, 2003.
_____. **Comunicação e expressão: o ensino da leitura**. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura no Brasil: antologia comemorativa pelo 10.º COLE**. Campinas – SP: Mercado Aberto, 1995, p. 47-71.

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DO ENSINO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS

Andréa Firmino da Silva¹⁶

RESUMO

A pesquisa visa discutir sobre os quatro pilares da educação, para crianças com dificuldades de aprendizagem e os desafios do ensino infantil em escolas públicas. Os pilares da educação é uma ferramenta que norteia o processo de ensino, baseado em quatro pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. A escola representa importante contribuição para o processo de aprendizagem, possibilitando os recursos necessários. Cabe ao professor gerar interesse ao ensino, estimular e incentivar os alunos com dificuldade em aprendizagem a interagir, oportunizando uma aprendizagem significativa. Este estudo objetiva conhecer as novas estratégias de se trabalhar com os quatro pilares da educação no processo de ensino com alunos com dificuldades de aprendizagem. Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica em que utiliza fontes constituídas por material já elaborado. Com o uso dos quatro pilares da disciplina foram apresentadas estratégias de ensino sugeridas através da importância das interações no meio ambiente, contação de histórias e a musicalização. Resultados demonstraram que aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser, possibilitam uma aprendizagem significativa para crianças com dificuldades em aprendizagem. Conclui-se que os quatro pilares da educação possibilitam promover um ensino relacionado à educação socioemocional e prática que pode influenciar uma aprendizagem expressiva para crianças com dificuldades na aprendizagem.

¹⁶Mestrado em Ciências da Educação pela World University Ecumenical
Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú
Especialista em Supervisão e orientação educacional- Cintep.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem; Ensino infantil; Contação de histórias; Musicalização.

1 INTRODUÇÃO

A prática de ensino para crianças com dificuldades de aprendizagem deve ser elaborada para haver resultados significativos para o educando. Assim, o processo de ensino aprendizagem em escolas públicas, vem sendo melhorado ao passar dos anos, as práticas pedagógicas renovadas são propostas para alinhar uma aprendizagem adequada para cada necessidade de ensino.

A Educação Infantil requer uma prática de ensino voltada a ludicidade e recreação, entretanto as vivências devem promover um elo entre a rotina pessoal e familiar da criança, uma autonomia com ela mesma e diferentes descobertas através do instrumento utilizado e a interação com outros envolvidos.

Por outro lado, professores buscam se superar e, em simultâneo, reinventar-se para manusear as habilidades pedagógicas. Nesse sentido, educar crianças na primeira infância requer uma criatividade, pois ensinar não é apenas instruir e mediar conhecimento, mas oferecer uma experiência expressiva para o educando de modo que possa prepará-lo para viver em sociedade (ALBUQUERQUE CRUZ et al., 2020).

Os quatro pilares da educação refletem numa educação centrada em quatro fases da aprendizagem, aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser, esse processo de ensino não deve ser desenvolvido de modo tradicional, que usa os conteúdos elaborados para a criança copiar, o objeto de ensino deve promover a independência e autodeterminação necessária para a criança pensar e produzir suas interpretações trabalhadas nos campos emocionais e artísticos da criança (GOMES; ESCANOELA, 2015).

A educação possibilita o uso de instrumentos e mecanismos pedagógicos para adquirir conhecimentos, a escola é um espaço apropriado para promover uma socialização com a comunidade escolar, essa interação com outros envolvidos é uma forma de favorecer a criança a alcançar uma autonomia, que contribui na compreensão do seu lugar na sociedade e na qual se encontra inserida (OLIVEIRA et al., 2015).

Considerando o interesse por essa temática, como professora atuando em escola pública e na fase da educação infantil, os argumentos aqui propostos são de extrema importância para professores e aqueles que já estão desempenhando suas atividades na

educação, além de promover novos conhecimentos para os futuros acadêmicos que pesquisam sobre o assunto. Diante disso, o estudo procura responder a seguinte questão: Os quatro pilares da educação possibilitam uma aprendizagem significativa para crianças com dificuldades em aprendizagem?

Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica em que utiliza fontes constituídas por material já elaborado. Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica consiste na seleção de fontes, bases de dados, e “universos” nos quais se pode encontrar material relevante em sua área de estudo.

Como objetivo, a pesquisa visa conhecer as novas estratégias de se trabalhar com os quatro pilares da educação no processo de ensino com alunos com dificuldades de aprendizagem.

2 CONHECENDO OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Sabemos que os pilares da educação é uma ferramenta que norteia o processo de ensino, quando o professor agrega meios pedagógicos que leva a criança a conhecer o assunto tratado trabalhando de forma divertida, ela consegue fazer e realizar tais atividades de maneira dinâmica, quanto a convivência ou socializar-se com outros envolvidos e com o contexto trabalhado gera maiores condições da criança aprender a ser através da sua própria prática (GOMES; ESCANOELA, 2015).

A busca de conhecimento deve ser uma ação em que o professor precisa elaborar uma aula que estimule novos saberes, logo, tais pilares necessitam ser reconhecido através das suas próprias descobertas pessoais. Nesse processo o professor deve motivá-los a compreender as atividades, por ser um método lúdico podem ser sugeridas músicas, apresentações de fantoches, entre outros meios propostos para promover estímulos na aprendizagem (SCHUNK, 2020).

A educação infantil requer um método comunicativo de ensino, onde a interação do aluno possibilite compreender as atividades que devem auxiliar a aprendizagem. Quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, por ser usado um método lúdico em que a criança encontra melhores formas de socializar e gerar maior comprometimento das atividades, essa dinâmica cria experiências com auxílio de uma variedade de recursos para tornar a aula atraente.

As escolas públicas disponibilizam de vários recursos pedagógicos, mesmo que a demanda de alunos apresente diversas especificidades de comportamentos e dificuldades

de aprendizagens, o professor consegue estimulá-los a sentirem-se capazes de aprender e acompanhar as atividades. Para isso torna-se necessário conhecer diferentes estratégias que embasam os quatro pilares da educação, como afirmam Albuquerque Cruz et al., (2020).

O primeiro pilar diz respeito a aprender a conhecer, diante disso, em relação à escola pública, mesmo que não possua os recursos necessários para elaborar uma aula dinâmica, o professor deve usar a criatividade para incentivar as crianças a conhecer as diferentes formas de ensinar o assunto abordado, para isso torna-se necessário impulsionar o aluno a tocar nos objetos, sentir os aromas, identificar peças, utensílios ou qualquer outro instrumento para ser mais fácil identificar e compartilhar com a turma as novas descobertas (BASTOS NAVARAUSCKAS; ANDRADE VICTORINO, 2017).

O segundo pilar diz respeito a aprender a fazer, essa etapa deve ser trabalhada na prática, por ser uma ação das mais relevantes no processo de ensino, principalmente para as crianças com dificuldades na aprendizagem, inicia o processo que possibilita experimentar e sentir com as próprias mãos como desenvolver tal atividade de forma pessoal, influenciando ao educando o exercício da tomada de decisão, levando-os a atuar como mediador do conhecimento (SANTOS MONTEIRO et al., 2020).

O terceiro e o quarto pilar promovem diferentes ensinamentos que levam a criança como aprender a ser autônomo durante as atividades e a conviver de forma grupal, a educação infantil promove um maior convívio social fora do âmbito familiar, através dessa aprendizagem as experiências são trabalhadas. A escola representa um ambiente onde se torna necessário uma adaptação para poder aprender novas realidades. Aprender a ser leva o educando, lidar com diferentes formas de comunicar, dialogar, conversar e interagir de forma espontânea, geradas por novos laços afetivos e aceitar e respeitar outras pessoas envolvidas nesse processo (SANTOS MONTEIRO et al., 2020).

3 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NO MEIO AMBIENTE PARA ALUNOS COM DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagens é um problema encontrado nas instituições de ensino público e privado, entretanto, na escola pública encontramos famílias em estado de vulnerabilidade social, sem condições de adquirir recursos para melhorar a aprendizagem em casa. Essa dificuldade pode ser trabalhada de forma estratégica para

diminuir a deficiência dessa aprendizagem. A interação é bastante argumentada por Vygotsky (1996).

O meio ambiente é uma excelente proposta para trabalhar a interação pessoal ou com outras pessoas envolvidas no processo de ensino, esse ambiente requer uma influência direta do professor, pois, essa ação promove uma forma de compreensão através de novos significados dados aos assuntos abordados na aula, crianças com dificuldades de aprendizagem nem sempre consegue demonstrar com os colegas quando interagi, entretanto, essa relação deve iniciar primeiramente entre professor e aluno na sala de aula (DANTAS, 2019).

As escolas públicas disponibilizam de espaços com pátios, plantações e outras formas adequadas para criarem um ambiente para melhorar, entusiasmar, interagir e promover uma assimilação do assunto abordado que possa despertar a intencionalidade da criança participar da aula de forma espontânea. O professor deve alinhar sua prática de ensino através dos manuseios dos objetos, dando maiores possibilidades das crianças se comunicarem umas com as outras, além de estimular as palavras e gestos para poderem interagir com maior facilidade (YOUNG, 2017).

Fazer uma ponte entre o professor, a criança com dificuldade de aprendizagem e os colegas envolvidos na aula leva-os a um diálogo, socializando as informações adquiridas entre si. Smolka e Nogueira (2010) defende que a criança que não consegue interagir sente maiores dificuldades na comunicação entre os demais envolvidos, com isso, cabe ao professor criar uma aula dinâmica e divertida que possa impulsionar a criança a participar da aula.

Mesmo sendo aplicado um ensino infantil, o professor pode adaptar o ambiente relacionado com a natureza para criar algumas estratégias de ensino, onde pode facilitar uma maior participação entre todos, nesse sentido, o professor pode iniciar uma roda de conversa relacionada à realidade vivenciada por cada um deles, além de trabalhar com o desenvolvimento da autonomia do aluno, ainda pode levá-los a acompanhar a elaboração, aplicabilidade e realização das propostas pedagógicas levando-os a conhecê-los melhor (YOUNG, 2017).

4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A MÚSICA COMO PROPOSTA DE ENSINO

A ludicidade que envolve a contação de história e a musicalização amplia o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, na fase de alfabetização, para isso é

necessário ser desempenhada uma aprendizagem dinâmica e desafiada aos educandos para serem exploradas suas múltiplas competências, integrando-os como peças-chave no processo de ensino aprendizagem (SIQUEIRA et al., 2012).

A contação de histórias é uma proposta de ensino que pode trazer grandes resultados para crianças com dificuldades em aprendizagem, a educação infantil por requerer uma aula lúdica, torna-se mais adequada. Primeiramente, adaptar o ambiente para que o aluno possa participar da transmissão do personagem que está sendo apresentado. Cada parte da história deve ser apresentada com entusiasmo, visando uma melhor interação entre todos, segundo Vigotsky (2007) a socialização deve ser estimulada, assim, a contação de história leva o educando a compreender os personagens trabalhado devido o encanto e o prazer pelas leituras infantis.

As histórias infantis geram diferentes experiências aos ouvintes, por se tratar de crianças de menor faixa etária, a contação de história, a ludicidade amplia o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, para isso deve ser desempenhada uma aprendizagem dinâmica para serem exploradas suas múltiplas competências, integrando-os como peças-chave no processo de ensino aprendizagem (SIQUEIRA et al., 2012).

A música é instrumento prazeroso de aprendizagem, como qualquer outra arte, acompanha historicamente o desenvolvimento das pessoas, a musicalização ganha espaço desde a infância, na cantiga de nina, nos hinos religiosos, nas músicas infantis com repertório de personagens conhecidos pelas mesmas (DANTAS, 2019).

A música infantil promove vários tipos de estratégias de ensino, para crianças com dificuldade na aprendizagem pode ser um mecanismo facilitador para compreensão da letra. A dinâmica dada na composição infantil pode ser destacada pelas figuras dos personagens citadas na letra, além de ser aplicada de forma divertida, ainda pode ser trabalhado o movimento motor, físico, cognitivo e socioemocional das crianças (DANTAS, 2019).

A contação de história e a musicalização estão relacionados ao método lúdico de ensino, essa ludicidade envolvida permite criar uma maior interação entre os próprios alunos, cujas crianças passam a trocarem experiências conforme cada imaginação, como também desenvolve a percepção cognitiva. Diante disso, a relação entre ensinar, brincar e aprender no contexto em sala de aula proporciona na criança uma oportunidade de descobrir novos significados associados a essa aprendizagem (VITOR; KORBES, 2011).

Diante disso, as escolas públicas vêm crescendo consideravelmente a busca de vagas para educação infantil, por outro aspecto, as práticas pedagógicas são alinhadas

adequadamente para atendê-las. Desse modo, o uso da música na aprendizagem é uma ferramenta indispensável para fase infantil, como também valoriza o trabalho em equipe, onde as crianças conseguem interagir entre si com maior facilidade, desde aquelas que são mais tímidas conseguem se descontraírem com os demais alunos, quanto às crianças com dificuldade de aprendizagem, torna-se necessário que todos os envolvidos na sala de aula possa ser estimulado a participar da aula (SANTOS, 2008).

A contação de história e a musicalização possibilita criar momentos de descontração com uso de brincadeiras associadas com imitação, dança, entre outros elementos. Segundo Santos (2008) o lúdico é uma ferramenta indispensável necessária para educação infantil, as aulas desenvolvidas em sala de aula auxiliam a criança a descoberta de novas habilidades, aumenta a busca de novas informações sobre cada brincadeira, ativa a imaginação e interpretação através dos objetos e personagens manuseados por elas.

A ludicidade é uma prática de ensino que contribui para uma aprendizagem atraente e divertida, onde desperta o desejo na criança de participar de alguma forma, contudo, o educador deve explorar da melhor maneira esse momento, criando espaços, disponibilizando materiais, fazendo assim a mediação do conhecimento e levando o aluno a ter maior autonomia consigo mesmo (ALVES, 2010).

No processo de ensino aprendizagem a ludicidade resgata a função e o verdadeiro valor da brincadeira, dessa forma, os recursos pedagógicos constituem-se como ferramentas que auxiliam a busca de novos saberes. Os instrumentos musicais podem ser confeccionados com objetos recicláveis, onde o professor pode solicitar materiais recicláveis e em sala de aula produzir objetos com a ajuda das próprias crianças, nesse processo de aprendizagem os brinquedos permitem que sejam construídas novas experiências gratificantes na vivência das crianças (PIRES, 2011).

A Educação Infantil utiliza um ensino simples, principalmente para crianças com dificuldades na aprendizagem, as atividades são geradoras de assuntos relacionados ao universo infantil, visando facilitar a compreensão das informações recebidas, levando-os a adquirir novos saberes e novas experiências que possam ser vivenciadas no seu dia a dia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa discutiu sobre os quatro pilares da educação, dificuldades de aprendizagem e os desafios do ensino infantil em escolas públicas. Foi alcançado o objetivo proposto onde possibilitou conhecer as novas estratégias de se trabalhar com os quatro pilares da educação no processo de ensino com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os quatro pilares da educação faz-se necessário para o processo de aprendizagem aplicada na educação infantil. As crianças com dificuldade na aprendizagem requer maior atenção e dedicação, contudo, torna-se necessário que o professor elabore vivências que possam agregar estímulo, participação, comunicação e interação da criança e dos outros envolvidos nesse processo.

Resultados demonstraram que aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser possibilitam uma aprendizagem significativa para crianças com dificuldades em aprendizagem e um ensino relacionado à educação socioemocional.

O ambiente da escola pode ser usado para despertar o interesse da criança para participar das atividades, com o uso dos quatro pilares podem ser apresentadas estratégias de ensino sugeridas através da importância das interações no meio ambiente, contação de histórias e a musicalização.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE CRUZ, G.; SIGOLO, S. R. R. L.; VITTA, F. C. F. O uso de atividades educacionais com bebês: percepção de estudantes de pedagogia. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 36-53, 2020.
- ALVES, C. C. G. A contação de histórias na educação infantil como processo de formação de leitores. **Webartigos**, São Paulo, v. 1, n. 01, p. 1-2, 2010.
- BASTOS NAVARAUSCKAS, I. C.; ANDRADE VICTORINO, L. A Didática na sala de aula em consonância com os quatro pilares da Educação: uma proposta de atividade prática. **Revista Acadêmica Faculdade Progresso**, v. 3, n. 1, 2017.
- DANTAS, E. L. A. A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 2, p. e12-e12, 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, C. T.; ESCANOELA, D. R. C. B. Direito à educação: como é desenvolvida a educação inclusiva nas unidades de educação infantil–UMEI’S–de Belo Horizonte. **Percursos Acadêmicos**, v. 5, n. 9, p. 303-317, 2015.

OLIVEIRA, D. R.; SILVA, R. A. G.; GUIMARÃES, C. M. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 129-148, 2015.

PIRES, O. S. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual de Maringá, v. 37, 2011.

SANTOS MONTEIRO, M. G.; OLIVEIRA SUTIL, M. Z.; BOMFIM, R. J. A influência dos quatros pilares da educação na formação do cidadão. **Anais do 3º Simpósio das faculdades FINOM e Tecsoma**, 2020.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHUNK, P. B. Aulas-Passeio na educação infantil: explorando o meio e aprendendo na prática. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3462-3471, 2020.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A.L.H. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

VITOR, E. C.; KORBES, L. M. **A contação de histórias na educação infantil**. Eventos Pedagógicos, v. 2, n. 1, p. 92-100, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol 08. N 101, p. 1287-1302 set/dez. 2017.

JOGOS E NOÇÕES MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um estudo de caso numa escola pública de Pitimbu- PB

Edilene Araújo Firminio da Silva
Christianne Nogueira Donato Formiga
Adevaldo Francisco dos Santos
Manuela Feliciano da Silva
Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral compreender o que é lúdico, e a importância das brincadeiras para a aprendizagem da matemática na Creche Hilda Barbalho. A pesquisa justifica-se pelo interesse que foi despertado no período do curso de Pedagogia, e essencial conhecer a importância do lúdico e dos jogos como possibilidade promover melhores resultados, com a aprendizagem da criança, em relação ao ensino da matemática. A fundamentação teórica explicita o histórico da infância e da Educação Infantil no Brasil. Para trazer estas discussões a este artigo, foram trazidas reflexões teóricas de Kramer (1992), Kuhlmann (1996), Caldeira (2012), Locke (1632-1704), entre outros. Essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, e explicativa quanto aos meios e procedimentos analíticos. Os dados coletados foram baseados em uma entrevista com a gestora, a professora Raquel da Creche Hilda Barbalho, localizada na cidade Pitimbu/PB. Ao final da entrevista pudemos concluir que o lúdico é essencial para o processo de ensino aprendizagem, além de proporcionar momentos de interações no ambiente os jogos também facilitam o aprender brincando. Ressalto que a professora Raquel desenvolveu práticas que contribuem na construção da formação do indivíduo através dos jogos lúdicos, porém a professora sente a falta de recursos pedagógicos que facilite os processos, pois é de suma importância para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem; ludicidade; estratégia.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar sobre a temática dos jogos e noções matemática nas series iniciais da educação básica surgiu a partir do curso de Pedagogia. Diante o contexto percebi a importância de se trabalhar os jogos nas series iniciais na Creche Hilda Barbalho.

Foi neste momento que compreendi a importância fundamental para o desenvolvimento infantil através da ludicidade como facilitador dos processos de aprendizagem. A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade. (BRASIL, 2001).

Deste modo, essa pesquisa justifica-se pelo interesse pessoal em contribuir na construção do saber, através dos jogos e noções matemática no Pré I, em uma Creche pública, que necessita ter todo o corpo docente inserido por um único objetivo que é a educação das crianças em seu processo de ensino aprendizagem, pois é importante envolver nas ações sociais toda a comunidade escolar onde o sujeito ao qual estar inseridos, assim buscando melhores condições educacionais.

Sendo assim, as concepções sobre o tema citado baseadas em participação, comprometimento, aprendizagem visando sempre um despertar da criança como ser em desenvolvimento e conhecimento seja intelectual, afetivo e social. No decorrer do curso e chegando ao final do mesmo, resolvi mim aprofundar mais sobre os jogos e noções matemática nas series iniciais, pois a ludicidade traz um mundo novo para as crianças em seu processo de desenvolvimento. Deste modo sempre busquei compreende a importância dos jogos como facilitador das competências e habilidades, sendo assim este Trabalho de Conclusão de pós-graduação, foi desenvolvido com a finalidade mostrar a importância do lúdico nas series iniciais e sua contribuição no saber pedagógico, percebi o envolvimento dos educandos e educadores e mesmo da gestão da instituição que contribui na formação do indivíduo como ser pensante.

Entendo que os jogos são ferramentas fundamentais na formação do outro, pois ele contribui para desenvolver habilidades através dos jogos.

Nesse sentido é necessário criar estratégias para contribui na construção do saber pedagógico utilizando ferramentas facilitadoras dos processos de ensino aprendizagem, além de desenvolver e proporcionar um ambiente participativo visando um olhar mais dinâmico dentro do ambiente escolar fazendo com que aconteça a relação interpessoal resultando da abordagem envolvendo o ator principal da história que é o aluno. Deste modo, trabalhei com a pesquisa bibliográfica e de campo, pois trata-se de uma pesquisa

de natureza qualitativa, e utilizamos a entrevista com uma professora do Pré I, com a finalidade de analisar suas respostas. Deste modo, compreendo que é preciso trilhar caminhos na construção e transformação da prática pedagógica tendo sempre uma visão compartilhada dentro do ambiente escolar. (VYGOTSKY, 1998).

Os objetivos específicos foram: Compreender o que é lúdico e sua importância para a aprendizagem das crianças no ensino da matemática; estudar a importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem do ensino da matemática; identificar se o lúdico, jogos e brincadeiras estão sendo usados na aprendizagem das crianças na turma do Pré I.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCN’S – MEC, diz que o brincar é o processo da linguagem infantil onde mantém um vínculo no aprender (BRASIL,1998), este delibera sobre as normas que facilitam e contribui no funcionamento das instituições que atende a educação infantil desenvolvendo tanto sua prática como sua teórica que visa construir meios que acompanhe o desenvolver educacional da criança em seu processo de aprendizagem, buscando também trabalhar o Projeto Político Pedagógico que visa mostrar as ações que deveram ser alcançadas pelos objetivos da educação infantil, como também a participação dos pais ou responsáveis, dos professores, funcionários e da gestão.

Deste modo, entendo que as escolas públicas tem o papel fundamental na formação do cidadão. Construindo para formação do indivíduo em seus valores, éticas, responsabilidades, direitos e deveres, além da participação na socialização com o outro.

A escola deve promover a socialização entre os saberes e fazeres pedagógicos nas instituições públicas, pois ele contribui para o acompanhamento das atividades educacionais, visando sempre o espaço ao qual a criança está inserida.

No primeiro capítulo, traz a trajetória da história da educação infantil e suas perspectivas diante dos processos educacionais que o país passou durante toda trajetória vivenciada naquele momento obtendo um resultando bastante significativo e muitos avanços educacional.

No segundo capítulo, iniciar-se o referencial onde fala sobre as bases educacionais que contribui e que são muito importantes para esses avanços que vem modificando cada dia com novas leis que facilitam o processo de ensino aprendizagem fazendo com que os alunos aprendam de maneira mais dinâmica, participativa e criativa.

Essas bases são a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica), ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) entre outras que contribui na construção do indivíduo em seu processo de desenvolvimento e conhecimento.

A ludicidade na educação infantil, como: jogos, brincadeiras e brincar é muito proveitosa, pois traz aspectos de aprendizagem de suma importância para o desenvolvimento humano.

No terceiro capítulo, começa a metodologia que explica sobre a pesquisa qualitativa onde analisa os aspectos decorrentes dos processos de aprendizagem mediante situação, características e dados analisados durante as mesmas. Além de que, é necessário vivenciar e participar do aprender através das análises adquiridas durante a pesquisa, pois foi muito importante coletar dados formando assim uma ferramenta de apoio para a conclusão do curso.

Portanto o sujeito pesquisado tem papel muito importante na aprendizagem dos educandos em seu processo de desenvolvimento, pois o professor dinâmico e participativo diversifica situações que ajuda a criança a aprender através da ludicidade dos materiais pedagógicos criados pelos professores para trabalhar a dinâmica dos jogos e brincadeiras que busque no aluno um aprender mais criativo.

Entretanto a coleta de dados durante a pesquisa serviu para compreender que o lúdico de fato é importante para a educação infantil, principalmente no ensino da matemática, mas que ainda faz parte muito mais de um esforço para o professor tentar trabalhar ludicamente, pois a Creche não dispõe de muitos recursos lúdicos, como a professora gostaria que assim fosse.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO

Neste capítulo trago a discussão sobre a História da Educação Infantil no Brasil que nem sempre foi vista como algo necessário para a vida humana porque as crianças não eram consideradas como seres em desenvolvimento, mas apenas como adultos em miniaturas que deviam aprender a trabalhar logo cedo para ajudar a família e não se falava em ambiente escolar.

Nas escolas existiam para uma minoria de crianças, pois naquela época só tinha direito de ir à escola as crianças de família rica da alta sociedade, filhos dos barões, e fazendeiros, enquanto os filhos dos pobres iam trabalhar onde quer que os patrões ordenassem.

O Movimento da Escola Nova passa a ser atendido oficialmente a partir da Constituição aprovada em 1934, pois a partir deste movimento de um tempo para cá é que a educação no Brasil mudou, em termos de ver a criança como crianças e começa

mais como assistencialismo mesmo, pois depois que as mulheres tiveram que trabalhar fora para ajudar os maridos nas despesas de casa, tiveram que encontraram algum lugar para colocarem as suas crianças até surgir creches e pré-escolas, que até hoje vem passando por mudanças para adequar melhor as crianças na educação infantil, onde elas tem direito a educação, saúde e o lazer.

Segundo Kramer, (1992, p.23), eram objetivos da época:

[...] elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Kramer (1992), afirma que o atendimento e a elaboração de leis que atenda as crianças durante seu aleitamento, pois é fundamental a contribuição neste atendimento na infância, sendo assim regulamentando-se os procedimentos relacionados com a infância.

Kuhlmann (1996) considera o ano de 1899, como o do surgimento de creches, que passaram a ocupar o cenário da assistência à Infância Brasileira, enquanto os Jardins de Infância eram considerados educativos, tornando-se a principal modalidade de atendimento aos pobres.

2.1 O SENTIMENTO DE INFÂNCIA

Segundo Caldeira (2012) a infância nem sempre teve o sentido que podemos perceber hoje, porque as crianças eram consideradas como animais, em que os pais não davam muita atenção devido ao grande número de mortalidade infantil que existia principalmente na Europa, elas morriam por falta de higiene e maus tratos antes de completar dois anos de idade, isso perdurou até o século XVII. Só eram valorizadas quando conseguiam realizar atividades parecidas com a dos adultos.

Porém, a descoberta da infância é muito importante para o desenvolvimento durante o entendimento que se tem de uma infância se dá por um sentimento de fragilidade quanto ao ser menor de idade de estatura, não se limitando mais somente a idade do ser mais em sua forma frágil de ser, e sim uma criança que fora construído a partir de critérios para se perceber estar que ainda se encontra no imaginário artístico e religioso. Temos três formas para se perceber este ser infante durante a idade média, que serão os primeiros passos até chegarmos a um momento propriamente dito de infância, já na idade contemporânea.

Hoje a infância deixa de ser uma fase natural da vida humana sendo, agora um objeto construído, e dito pelos meios de comunicação social. Esta por sua vez mostra esta imagem da criança livre, protegida, feliz e escondendo a verdadeira face da realidade. O que temos na verdade, não passa de uma aparência da infância. A criança contemporânea amadurece precocemente, dada à estimular ofertadas no meio circundante. Mesmo tendo adquirido o apoio, a proteção e o contato do adulto, auxiliando nas suas escolhas, na constituição dos inícios e valores baseados na justiça e na solidariedade, que proporciona uma construção de um olhar crítico frente o mundo que nos envolve, ou que atue. (CALDEIRA, p.2)

O jeito quanto a infância é vista hoje é apontado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998), que venha garantir que as crianças possuam uma índole individual, que as diferenciam como seres que sentem e refletem o mundo de um jeito bem favorável. Consistir em durante o procedimento de edificação do conhecimento, as crianças se aproveitam das mais diversas linguagens e desempenham a competência que têm de apresentarem opiniões e teorias originais sobre aquela coisa que procuram descobrir. Embora que as concorde que as crianças tem um jeito particular de ser e estarem no mundo, sua aprendizagem é um bom desafio da educação infantil e de seus profissionais.

De acordo com Charlot (1976) Segundo Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778); recentemente, em Donzelor (1986), que explicita uma dicotomia emergida no final do século XIX – entre a infância em perigo e a infância perigosa, que retorna, na história, a ideia criança pensada e concebida como um ser ao mesmo tempo inocente.

A educação infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras. Essa visão de quem são as crianças cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais, criadores de cultura, é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças adquirido no seu meio sociocultural de origem e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas em diferentes espaços de socialização.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, fica estabelecido que as creches e pré-escolas fariam parte dos sistemas educacionais, mas só com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9.394/96, de 20 dezembro, que a determinação constitucional ganha estatuto legal definido, mas claramente. E em 1996, sai o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que tinha o objetivo de orientar o trabalho das

instituições definidas a educação infantil. Com isso, mostra que todas as crianças têm direito a educação de 0 a 6 anos, (0 a 5 anos) e o dever do estado de oferecer creches e pré-escolas, para tornar fato este direito, movimentos sociais, municipais e estaduais vem se esforçando no sentido de expandir com qualidade a educação infantil e enfrentar os desafios. No ano de 1994, foi formulada uma política nacional de educação infantil, com diretrizes para a formação dos professores, para que a educação infantil de qualidade seja de fato direito de todas as crianças.

A Educação Infantil deve ser entendida em amplo sentido, pois ela pode englobar todas as modalidades educativas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória. Diz respeito tanto a educação familiar e a convivência comunitária, como a educação recebida em instituições específicas Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamento para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFANTIL, 2005).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a legislação que explicita a implementação da proteção integral constitucionalmente estabelecida no artigo 227. Assim, estabelece medidas concretas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Responsabiliza nominalmente a família, a comunidade, a sociedade e o Estado pelo bem-estar e saudável desenvolvimento da infância e da juventude. Este documento legal alterou fundamentalmente a legislação de proteção à infância e juventude no país, revogando o antigo Código de Menores e adequando a legislação infraconstitucional às disposições constitucionais e aos parâmetros internacionais de proteção.

Fundamentalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece como a proteção integral deve ser garantida no país, indicando as medidas sociais, protetivas e socioeducativas que devem ser utilizadas para assegurar o bem-estar de crianças e adolescentes. Seu texto contém importantes disposições sobre os direitos fundamentais da infância e adolescência, dentre eles: a garantia da vida, saúde, integridade, liberdade, convivência familiar e comunitária, proteção contra violência e exploração, dentre outros.

A primeira creche de que se tem notícia surgiu na França, tendo sido criada por um religioso preocupado com a situação das crianças que permaneciam sozinhas em casa enquanto seus pais saíam para suas longas jornadas de trabalho. Seu objetivo era bem definido: atender às crianças de famílias desvalidas. Isto fez com que as creches estivessem seu caráter definido desde o seu início: tratava-se de cuidar de crianças pobres

ou miseráveis, precariamente, onde suas mães estavam inseridas, o estrato dominante do mundo capitalista (CIVILETTI,1991).

De acordo com, Paschoal e Machado (2009) apontam que as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães trabalhavam, porém, sua origem e expansão estão associadas à transformação família de extensão para nuclear.

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção a infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. (KRAMER, 1992, p.23). De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica) e Constituição 1988 a partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização do poder. Neste momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (SAM) – 1941 e Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM); Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; Fundo das Nações Unidas para a Infância; UNICEF em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) em 1969 e Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) em 1975.

O estado de bem-estar social não atingiu todos da população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns. A teoria foi muito trabalhada, mas

pouco colocada em prática. Neste sentido, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdades existentes na sociedade.

De acordo com a Constituição (1971) na década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, o que consta a Constituição. Há a extensão obrigatória para oito anos esse nível, em 1971. Neste mesmo ano, a lei nº 5692/71 traz o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União.

A palavra creche de acordo com o dicionário significa: “Estabelecimento ou instituição que abriga, durante o dia, crianças de pouca idade”, (BRASIL, 1971, p.1) ela possui diferentes sentidos em cada nação, em alguns países esses locais cuidam de crianças órfãos, porém no Brasil este espaço é utilizado para o cuidado de crianças de até 3 anos que ainda não tem idade para ir ao maternal, cujos pais trabalham o dia todo e não tem com quem deixar seus filhos. Este direito está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, no Art. 30. E inciso sobre a educação infantil que explica o que são as creches: “- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Nº 8.069/1990, ordenamento legal que reitera a criança como sujeito de direitos, no Art. 53, inciso IV, referencia a contribuição da educação no desenvolvimento pleno da pessoa na conquista da cidadania e na qualificação para o trabalho, porém destacando os aspectos fundamentais da educação como política pública quanto à necessidade de igualdade de condições para o acesso à escola pública.

As creches podem ser públicas ou privadas e por isso dependendo das condições sociais das pessoas que as procuram elas recebem outros nomes como: berçário, mini maternal, escolinha, hotelzinho, centro integrado de educação infantil etc. A lei Federal e a LDB da Educação Nacional que definem as creches pra crianças de 0 a 3 anos de idade e as Pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade. Na Constituição de 1988 a creche e Pré-escola foram definidas como direito da família e dever do Estado.

Segundo Gonçalves (2017), as creches vêm se expandindo cada vez mais no intuito de acolher as crianças pequenas onde este espaço seja de interação social, pedagógico e de lazer, ou seja, que as crianças se sintam acolhidas por todos que trabalham e sintam-se seguras neste ambiente de educação. Sendo assim, no Brasil, a creche surge acompanhando a “estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a

necessidade de reprodução da força de trabalho”, ia desde a liberação da mulher-mãe para o mercado de trabalho até uma visão de mais longo prazo em preparar pessoas nutridas e sem doenças. Mas, nos Estados Unidos e Europa surgiram as creches, pois o termo creche significa em francês “creche” equivale a manjedoura e presépio, porém foi uma das designações usadas para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar, assim, que a matemática é parte integrante da vida do homem e deve ser trabalhada inicialmente desde a infância uma vez que se trata de algo fundamental a vida social humana. Sendo assim a matemática deve ser estimulada precocemente, porém de maneira lúdica e mais essencial ainda de maneira contextualizada e atrativa; com o auxílio de jogos bem objetivados e contextualizados pelo professor a Matemática se torna lúdica, atrativa, e ainda simplifica a aquisição do conhecimento; os jogos são uma das chaves para aprendizagem, uma vez que eles abrangem praticamente todos os alunos em sua diversidade social, cultural e intelectual.

Para finalizar, vale a pena ressaltar que o bem mais precioso no trabalho matemáticos são os jogos, as brincadeiras, cantigas e todo o encantamento presente nos mesmos, o desafio, o fazer pensar, o refletir, andam lado a lado com o professor na busca da aprendizagem, este, mediador, auxiliador do conhecimento.

REFERENCIAS

CONSTITUIÇÃO, 1988. O direito das crianças à educação infantil, disponível em: **Creche: uma instituição a procura de identidade**, disponível em: <http://www.journals.usp.br/jhgd/article/viewFile/38370/41213>. Acesso em 21 de dezembro de 2022.

CONSTITUIÇÃO. 1988. **história das creches**, disponível em: Blog. João Carlos 13 de setembro de 2015. <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm>.

-----BRASIL. 1990. **ECA: Estatuto da criança e do adolescente**, disponível em: criancaconsumo.org.br/.../lei-no-8-06990-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/23 de junho de 2014.

Constituição 1988. **O surgimento das creches**, disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/51340074/SURGIMENTO-DA-CRECHE>. Acesso: 21 de dezembro 2022.

EF Deportes.com, Revista Digital. Buenos Aires – Anõ 19 – Nº 192 – Mayo de 2014 às 13:40 **História da Educação Infantil no Brasil**. www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**, nº5.692 de 17 de agosto de 1971.

_____. **Le nº 11.114 de 16 de maio de 2005**. Dispõe sobre o início do ensino fundamental dos seis anos de idade.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1994.

ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo. Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. 68 p. (Serie Pesquisa: Vol.13)

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.p, 279.

BERLINGHOFF, W. P. GOUVÊA, F.Q. **A Matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas**. Trad. Elza F. Gomide e Helena Castro. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2012.

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998. Vol.1 Introdução.

CIVILLITTI, M.V.P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista, cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n. 76, p.31-40, fev. 1991.

CALDEIRA, A.D. Modelagem Matemática: um outro olhar. Alexandria. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 2. Disponível em: <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/03/ademir.pdf>>. Acesso em: 20 dezembro 2022.

DANTE, L. R. **Livro Didático de Matemática: Uso ou Abuso?** In: Em aberto. Brasília, v.26, n.69, p.52-58, jan/mar. 1996.

FROEBEL, Friedrich. **“Education by development”**. The second part of the pedagogics of the kindergarten. Ed. Harris, W.T. Trad. de Josephine Jarvis, Nova York: D. Appleton. 1899. (International Education Series, v. 44).

Hughes, James L. La pedagogia de Froebel. **Trad. Domingo Barnés**. Madrid: Daniel Jorro, 1925.

GAY, M. R. G. **O desenvolvimento do raciocínio estatístico nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental**. Monografia para especialização em educação matemática PUC/SP São Paulo. 2008.

GROENWALD, C. L. O. **A história da matemática como recurso didático para o ensino da teoria dos números e a aprendizagem da matemática no ensino básico.** Disponível em: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental II.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (ORG.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002, p.57-78.

KUHLMANN, J. M. Infância e Educação Infantil: **uma abordagem histórica.** Ed. Mediação, Porto Alegre, 1998.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.

LOPES, C. A. E.; MORAM, R. C. C. P. **A estatística e a probabilidade através das atividades propostas em alguns livros didáticos brasileiros recomendados para o Ensino Fundamental (Artigo publicado nos anais da Conferência Internacional: Experiências e Perspectivas do Ensino da Estatística.** Florianópolis. Setembro de 1999 – Desafios para o século XXI. (p. 167- 174)

MACHADO, N. J. M. **Sobre Livros Didáticos:** quatro pontos. In Em aberto. Brasília, v. 26, n.69, p.22-27, jan/mar. 1996.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de CUNHA, Vera Lúcia. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades.** Publicación en línea. Murcia (España). Año V. Número 14. - 31 de Marzo de 2006. Disponível em <https://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>, Acesso em 21/12/2022.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 3 ed. 5º reimpr. São Paulo: Ática, 2003.

SCHENDER, K. W. **História da matemática: a importância no processo do ensino-aprendizagem na educação básica.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de educação e Ciências Humanas UNIMES, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Matemática. Santos - SP 2013.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo** 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011- UFSC – Brasil.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS: caminhos e possibilidades para uma aprendizagem significativa

Petrucia Kelly Oliveira Sousa

Jean Brito da Silva

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Déborah Ribeiro Galvão

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre as condições de acesso e permanência dos alunos na escola, bem como a qualidade do ensino ofertado, é histórica e universal. Tal discussão ganhou novo fomento quando a pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que teve início no final do ano de 2019, colocou o mundo inteiro em alerta máximo. Para tentar frear o alarmante número de pessoas contaminadas, bem como a rapidez com que o vírus se espalhava entre os países, a Organização Mundial da Saúde (OMS), preconizou, entre outras medidas, o distanciamento social, o que, por conseguinte, ocasionou o fechamento das escolas em grande parte do globo.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no primeiro trimestre de 2020, período inicial da disseminação do vírus entre as diversas nações, cerca de 850 milhões de alunos estavam sem aulas, um cenário sem precedentes na contemporaneidade. Assim, muitos esforços foram empreendidos para minimizar o impacto do distanciamento social e tentar reaproximar os alunos da escola, incluindo em tais esforços a busca por novos métodos de ensino, visando estimular o engajamento dos estudantes e garantir os direitos de aprendizagem, além de evitar a evasão escolar, problemática recorrente, mesmo em tempos comuns.

Diante desse panorama, o ensino remoto, aos poucos, foi tornando-se uma realidade. De forma inesperada, porém necessária, professores e alunos foram redesenhando suas trajetórias dentro dos papéis que cada um desempenha, ressignificando suas práticas, adaptando-se às novas maneiras de ensinar e aprender, e os instrumentos tecnológicos, até então vistos pela maioria das escolas como mais uma ferramenta para agregar às suas estratégias de ensino, passaram a ser recurso quase que indispensável à prática pedagógica.

O redesenho supracitado se deu, na grande maioria das vezes, em ritmos distintos no âmbito das escolas da rede pública e privada, bem como nos níveis educacionais, devido a diferentes realidades e seus contextos, quer sejam eles advindos do perfil socioeconômico dos estudantes, como também das condições de trabalho dos professores. Outro aspecto relevante que acentuou a diferença no “ritmo” das mudanças entre escolas públicas e privadas se deve ao fato do momento ter exigido investimentos rápidos e assertivos em recursos humanos, materiais e tecnológicos, questão que, certamente, perpassa pela fragilidade das políticas públicas voltadas para a educação básica do nosso país, o que colabora, ainda mais, para a crescente desigualdade social.

O ensino remoto trouxe consigo vários questionamentos. Além da necessidade de aproximar os alunos da escola e garantir os direitos de aprendizagem, surgiam outras inquietações inerentes ao momento: Como os alunos aprenderiam no ensino remoto? Quais meios, estratégias e abordagens facilitariam o processo de ensino-aprendizagem? Quais metodologias utilizar para garantir o engajamento dos discentes nas práticas escolares? Tais perguntas tinham urgência em suas respostas, pois era fundamental primar pela qualidade do ensino, ainda que ele se desse de forma remota.

Outro fato de relevância que não podemos desconsiderar, parte da premissa de que o ensino tradicional, há anos, vem sendo desafiado à transformar-se, a adaptar-se, frente às mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais pelas quais a sociedade vem passando.

É nesse cenário que o uso das Metodologias Ativas no ensino da Matemática tem ganhado ainda mais espaço, visto que a metodologia tradicional, com aulas apenas expositivas, em que o professor é o transmissor do conhecimento, foco está no ensino, já não dão conta das demandas atuais.

Levando em consideração os aspectos já mencionados, podemos inferir que as aulas no ensino remoto, fossem elas síncronas (em que há o contato imediato entre professor e aluno) ou assíncronas (atemporal), passaram a ser ainda mais desafiadoras, pois o professor precisa estimular ainda mais os alunos a se fazerem presentes e participantes nas mais diversas formas, visto que estes estavam em suas casas, e não no ambiente escolar, ao qual já estavam acostumados.

Perante ao panorama apresentado, o presente estudo parte da hipótese de que os docentes, inegavelmente, sentem-se instigados a ressignificar suas práticas pedagógicas nos mais variados componentes curriculares. Em consequência disso, acreditamos que muitos professores foram (e continuam sendo) incitados a saírem da “zona de conforto”

ao repensarem em suas práticas, assumindo o papel de pesquisador e mediador, no anseio de ofertar aos seus alunos uma aprendizagem significativa. É nesse contexto que Metodologias Ativas aparecem como uma alternativa para dinamizar práxis pedagógica, favorecendo o engajamento dos alunos, à medida que estes sentem-se partícipes desse processo, não apenas meros expectadores.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar como as Metodologias Ativas estão sendo utilizadas durante o ensino remoto, no componente curricular de Matemática, nas práticas de ensino-aprendizagem dos professores dos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa-PB, visto que esta, até o presente momento, permanece no ensino remoto.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Descrever a compreensão dos docentes acerca da relevância do uso das metodologias ativas em suas práticas pedagógicas;

Identificar se os professores passaram a utilizar mais as metodologias ativas durante o ensino remoto, identificando quais recursos/estratégias mais presentes em suas rotinas;

Avaliar, sob a perspectiva do professor, como o uso de tais metodologias, possivelmente, contribuíram e permanecem contribuindo para estimular a autonomia e dinamizar a aprendizagem dos alunos, identificando os principais desafios por eles encontrados;

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A discussão sobre formas de melhorar a qualidade do ensino, há décadas, tem sido tema de destaque em diversos países. As estratégias encontradas para aperfeiçoar os níveis de aprendizagem, bem como a qualidade da educação ofertada, perpassam por vários aspectos, que vão desde os investimentos na infraestrutura das escolas e nas

condições de trabalho adequadas, até a preocupação com a formação do professor, pois ele é o responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos também que as transformações ocorridas no mundo, através dos avanços tecnológicos, mudaram as relações de trabalho, a forma como as pessoas se relacionam umas com as outras e com as informações. No entanto, foi o novo panorama educacional, provocado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que fez surgir um panorama excepcional nas mais diversas esferas da sociedade, que fomentou a discussão sobre utilização das Metodologias Ativas de ensino, impulsionadas pelo ensino remoto.

Diante desse cenário pandêmico, que impunha a necessidade de manter o distanciamento social, o ensino remoto chega às escolas como alternativa para garantir direito à Educação, visto que esta é assegurada por lei, compreendida como um alicerce fundamental para garantir o pleno exercício da cidadania. No caso do Brasil, de forma específica, este direito foi promulgado pela Constituição Federal, de 1988, bem como pelas leis complementares do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

As demandas específicas do ensino remoto fizeram urgir a necessidade da ressignificação das práticas pedagógicas. No entanto, essa discussão não é recente, visto que há muito se discute sobre a importância da utilização de Metodologias Ativas de ensino, a fim de que estas atendam às reais necessidades dos alunos e possam contribuir para a construção de uma educação de qualidade, tendo em vista que muitas práticas tradicionais não costumam considerar o aluno como um sujeito pensante, ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Convém destacar que a valorização das Metodologias Ativas ganha fomento com o movimento da Escola Nova, que propunha que o aluno fosse colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem, ideal apoiado por grandes nomes, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, o que convergia com os princípios freirianos (1996), ao propor uma educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação. (Bacich e Moran, 2018)

Apesar das ideias de Freire serem amplamente difundidas em nosso país, uma grande parcela dos professores mantém-se presa à pedagogia tradicional. Luckesi (1999), explica que tal pedagogia centra-se na “exposição de conhecimentos pelo professor”, que, geralmente, acontece de forma oral. No ensino tradicionalista, o professor é visto como transmissor do conhecimento, e o aluno como mero receptor. No entanto, essa visão tem

se tornado cada vez mais obsoleta, isto porque, de acordo com Berbel (2011), temos constatado que ter acesso à informações, embora estas sejam imprescindíveis, já não é mais suficiente para garantir as condições igualitárias de vida em sociedade, posto que é necessário “pensar e agir” sobre elas, para assim ser capaz de modificar o ambiente em que se vive.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao ponderar sobre especificidades do ensino remoto, também esclarece a importância da atuação docente, e reitera que “soluções encontradas pelas redes não devem pressupor que os ‘mediadores familiares’ substituam a atividade profissional do professor” (BRASIL, 2020, p. 11)

Ao tratar dos novos desafios que os docentes encontram na sociedade contemporânea, frente à era tecnológica, agora ainda mais mediante o ensino remoto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), preconizam a necessidade que estes profissionais têm de colocar-se sempre como aprendizes, mesmo quando já experientes, e corrobora para o entendimento do papel do professor como mediador, ao apontá-lo como “um orientador da pesquisa e da aprendizagem”, não apenas como “mero transmissor de conteúdos.” (BRASIL, 2013, p.111)

É nessa perspectiva de formar para o agir que, em meio à era da tecnologia e da informação, que as práticas pedagógicas também se ressignificam, exigindo mudanças efetivas. O professor, ao passar a atuar como mediador, reconhece a posição do aluno como sujeito ativo no processo de ensino- aprendizagem, motivando-o a desenvolver certa autonomia, ao despertar a sua curiosidade, valorizar os sentimentos de engajamento e pertencimento, além primar pela persistência desses nos estudos (BERBEL, 2011).

Além das normativas e orientações preconizadas pelos documentos oficiais supracitados, trazemos também para a construção desse breve arcabouço teórico algumas definições para aquilo que entendemos com Metodologias Ativas.

Segundo Palmeira, Ribeiro & Silva (2020, 2020, p.4)

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade.

Borges e Alencar (2014) compreendem a Metodologia Ativa como uma estratégia utilizada pelos professores para formar cidadãos críticos, pois elas favorecem a autonomia dos indivíduos, além de despertar a curiosidade. Já de acordo com Bacich e Moran (2018),

a Metodologia Ativa pode ser entendida como aquela que “considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.”

Os autores supracitados, ao descreverem as diversidades de técnicas que podem ser utilizadas nas metodologias ativas, destacam algumas delas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em investigação e em problemas, a aprendizagem baseada em projetos (*team based learning* (TBL)) ou ainda a aprendizagem por histórias e jogos. Um ponto em comum em todas essas práticas é que elas necessitam da articulação do professor, e, mesmo não compreendendo-o como protagonista nesse processo, destaca-se seu papel crucial nesta articulação, agindo como mediador do conhecimento.

Ao discorrerem sobre a busca de novas metodologias que possam tornar o ensino da Matemática mais significativo, Silva e Almeida (2020) destacam a necessidade da melhoria da qualidade dos fazeres docente e discente, e apontam para a necessidade da promoção da aprendizagem baseada na realidade e na criticidade, em que o posicionamento ativo dos educandos possa contribuir para a diminuição das dificuldades comumente encontradas nas salas de aula.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) apregoa:

A aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização. (BNCC, 2017, p. 278)

É indiscutível que a realização das pesquisas acadêmicas, nas mais diversas áreas do saber, fomenta a disseminação de novos conhecimentos, sendo capazes de influenciar e transformar, diretamente ou indiretamente, o meio. Em consequência de tal relevância, a abordagem metodológica é um aspecto fundamental para assegurar a validação dos resultados obtidos. Desta forma, apontamos que, em relação à metodologia, a pesquisa supracitada define-se como qualitativa. A este respeito, Deslauriers (1991, *apud* GERHARDT E SILVEIRA, 2009) orientam:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 32).

Quanto ao procedimento, ela define-se como uma pesquisa de campo, visto que, segundo Zambelo (2018), este procedimento é um “processo no qual o pesquisador está diretamente articulado com o espaço (fonte), do qual decorrem as suas informações”.

Em relação aos objetivos, pode ser considerada descritiva, à medida que se propõe a descrever a compreensão dos docentes acerca da relevância do uso das Metodologias Ativas em suas práticas pedagógicas, bem como também apresenta caráter exploratório, tendo em vista que se propõe a entender determinado contexto.

Como instrumento de coleta de dados, pretendemos realizar um questionário com quatro professores de uma escola municipal de João Pessoa, sendo dois do 4º ano e dois do 5º ano do Ensino Fundamental. No que diz respeito ao questionário, Lakatos e Marconi (2003) apontam que algumas vantagens destes são a maior liberdade nas respostas, a segurança do entrevistado por não haver identificação, além do tempo maior para responder as questões.

Ao propor a abordagem metodológica descrita, esperamos ter clareza nos dados coletados para que nossa análise seja a mais fidedigna possível e possa colaborar para a ressignificação dos saberes docentes no processo de ensino-aprendizagem de Matemática dos professores do Ensino Fundamental- Anos Iniciais.

4 ANÁLISE DOS DADOS: refletindo a prática docente

A fim de entender o uso das Metodologias Ativas durante o ensino remoto, no componente curricular de Matemática, nas práticas de ensino-aprendizagem dos professores dos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental, realizamos um questionário com quatro professores de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa-PB. Para tanto, optamos por realizar tal análise baseados no Método de Interpretação de sentidos preconizado por Gomes (2007). Para o autor, a relação entre a hermenêutica (compreensão) e a dialética (crítica) trazem princípios que sustentam e permitem a operacionalização desse método, já que “o ato de compreender caminha na direção de interpretar e estabelecer relações pra chegar a conclusões” (GOMES, 2002, p.92).

Por meio das questões propostas no questionário, buscamos compreender o que os professores entendem como metodologias ativas e se, de fato, estas estão presentes em suas práticas (considerando o ensino remoto), com qual frequência as utilizam e que tipo de recurso/estratégia é mais aplicado, além do comportamento dos alunos em relação à participação nas aulas quando se põem em prática tais metodologias.

A seguir, apresentamos as respostas do questionário supracitado, que foi aplicado via WhatsApp. Tais repostas foram tabuladas em quadros para uma melhor visualização e compreensão. Para garantir o sigilo em relação à participação dos professores, estes serão denominados por números, sendo os dois primeiros os docentes dos 4^{os} anos e os dois últimos os docentes dos 5^{os} anos. Em cada tópico, visualizaremos a questão apresentada e as respectivas respostas, sobre as quais faremos uma breve análise, a fim de compreender como tem ocorrido a inserção das metodologias ativas no ensino da Matemática durante o ensino remoto, a que se propõem o presente trabalho.

Questão 1:

- **Para você, o que são Metodologias Ativas?**

1	Professor	“São metodologias que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e faz com que ele se engaje nas aulas.”
2	Professor	“São metodologias que o professor usa para ajudar os alunos a construir seu pensamento.”
3	Professor	“São metodologias pensadas para dinamizar as aulas, para tornar o processo mais lúdico e significativo para o aluno.”
4	Professor	“As metodologias ativas servem, como o nome já diz, para que o próprio aluno ative seu conhecimento, são estratégias que fazem ele pensar enquanto aprende.”

Diante do exposto e, sabendo que são diversos os autores que discorrem acerca das definições e conceitos em torno do termo “Metodologias ativas”, consideramos que todas as respostas apresentadas emergem para o mesmo sentido que aqui preconizamos, visto que recorrem a termos como “construção do pensamento”, “ludicidade” e “engajamento”, entre outros, o que nos leva a afirmar que os participantes da pesquisa

estão esclarecidos no que diz respeito ao conceito de *Metodologias Ativas* por nós compreendido.

Em contrapartida ao ensino tradicional, as metodologias ativas tiram o foco do professor como o detentor do conhecimento e coloca-o como mediador da aprendizagem, aquele que deve promover situações de interação, experimento e construção do conhecimento, propondo o movimento inverso, ou seja, os alunos passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, são levados a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p.271, *apud* SAHAGOFF, 2019, p.140).

Questão 2:

- **Você considera importante para o desenvolvimento das habilidades em Matemática (especificamente durante o ensino remoto), o uso das metodologias ativas na prática pedagógica? Por quê?**

1	<i>Professor</i>	“Sim, pois a respectiva abordagem metodológica possibilita ampliar a autonomia do aluno, tornando-o sujeito ativo no processo de construção do conhecimento (matemático).”
2	<i>Professor</i>	“Sim. A aprendizagem significativa e participação ativa do aluno é o que todos nós educadores buscamos, seja no presencial ou no remoto.”
3	<i>Professor</i>	“Sim. O estudante precisa ser estimulado a protagonizar o processo de construção da aprendizagem. Essa geração desde cedo é motivada ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas, independente de classe social, óbvio que os mais privilegiados economicamente, despontam com maior velocidade nas aquisições das habilidades, mas, isto ainda é uma característica do modelo de sociedade que vivemos.”
4	<i>Professor</i>	“Sim, acredito que seja um meio de envolver mais o aluno durante a aula e auxiliar no desenvolvimento do processo de aprendizagem.”

--	--

As respostas dadas pelos participantes, de maneira unânime, destacam a importância da utilização das metodologias ativas no ensino da Matemática, quer seja com objetivo de tornar o aluno “protagonista”, “autônomo” ou ainda pela necessidade de “envolvê-lo” na aula. A este respeito, Moran (2007, p.33), explica que “cada vez se consolida mais nas pesquisas de educação a ideia de que a melhor maneira de modificá-la é por metodologias ativas, focadas no aluno [...] permitindo que o aluno estabelece um vínculo com a aprendizagem, baseado na ação-reflexão-ação”.

Diante das transformações sociais que temos vivido nas últimas décadas, a maioria delas advindas da tecnologia, em que as informações chegam até nós em uma velocidade surpreendente pelos diversos meios de comunicação, os docentes também sentem-se desafiados à transformarem suas práticas, a fim de que elas preparem os alunos para que estes sejam capazes de interagir com o mundo através da sua voz, seu pensamento e ação. Dessa maneira, é fundamental que o professor repense sua prática, de modo que esta consiga favorecer o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes do seu papel. Uma forma de favorecer este pensamento crítico, certamente, se dá através da utilização das metodologias ativas, pois os alunos são instigados a pensar, construir e reconstruir conceitos, favorecendo a aprendizagem significativa.

Questão 3:

•Considerando o componente curricular de Matemática, é possível afirmar que as metodologias ativas estão presentes em sua prática docente? Caso sim, com qual frequência?

<i>Professor</i> 1	“Sim, com frequência.”
<i>Professor</i> 2	“Às vezes, pois no ensino remoto com crianças demanda mais engajamento da família do que no presencial. Nossa clientela não está preparada ou educada para esse tipo de ensino. Leva tempo para a coisa fluir.”
<i>Professor</i> 3	“Sim, com frequência.”

4	<i>Professor</i>	“Sim, às vezes.”
---	------------------	------------------

É possível observar que os professores buscam introduzir as metodologias ativas nas práticas pedagógicas do componente curricular de Matemática, mas a frequência com que estas são incluídas não é a mesma, indo do termo “às vezes”, apontado por dois professores, até “com frequência”, apontado por outros dois professores. A professora 2, que diz utilizar as metodologias ativas *às vezes*, justifica-se dizendo que este tipo de atividade “demanda mais engajamento da família do que no presencial”.

De fato, o uso das metodologias ativas requer também um maior tempo cronológico por não oferecer o conhecimento pronto ao aluno, mas ele exige bem mais que apenas o fator tempo para se tornar efetiva, pois requer também preparo do professor, o que perpassa por questões que vão desde a sua formação inicial ao processo de formação contínua, essencial para ressignificar suas práticas pedagógicas. Neste sentido, Libâneo (2011, p.12) explica que “novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação [...]”.

Questão 4:

•Em relação ao uso das metodologias ativas no ensino da Matemática, qual tipo de recurso/estratégia você mais utiliza?

1	<i>Professor</i>	“Gamificação e situações problemas.”
2	<i>Professor</i>	“Construção de problemas e pesquisas.”
3	<i>Professor</i>	“Pesquisas – jogos antes da aula - e o principal: vivências reais/concretas dos conceitos.”
4	<i>Professor</i>	“A construção de material pelo próprio aluno, pesquisa e jogos. Exemplo: confecção de ábaco e sólidos geométricos.”

Sabemos que as metodologias ativas devem ser empregadas conforme o objetivo de aprendizagem como também do público alvo. Entre os recursos/estratégias mais apontados pelos professores partícipes da pesquisa, destacamos a gamificação (jogos)

como aquele que tem mais espaço nas práticas pedagógicas, aparecendo em três das quatro respostas.

Huizinga (1971, *apud* Moraes, 2018), apregoa:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa (HUIZINGA, 1971)

Desta forma, compreendemos que, na era das tecnologias, trazer ferramentas digitais que auxiliem os alunos a desenvolver habilidades e competências é essencial. Além disso, sabemos que a gamificação pode ser um instrumento motivador, garantindo o engajamento dos alunos, de forma especial no ensino remoto.

Questão 5:

•Quando você propõe a utilização de metodologias ativas nas aulas de Matemática, como você avalia a participação dos alunos se comparado a outro momento em que seja utilizada uma metodologia tida como tradicional?

1	<i>Professor</i>	“Isso as vezes depende do aluno. Alguns respondem mais satisfatoriamente quando são motivados por um jogo. Sendo assim, a participação nesse tipo de aula aumenta um pouco.”
2	<i>Professor</i>	“A autonomia dos alunos com a tecnologia, embora sejam nativos digitais se resume a diversão, passatempo. Ainda estão em processo de apropriação da ferramenta para a aprendizagem mais direcionada a conteúdos escolares, por isso a participação não é satisfatória, do modo que se espera.”
3	<i>Professor</i>	“A maioria mostra entusiasmo e participa ativamente.”
4	<i>Professor</i>	“Praticamente todos participam.”

De modo geral, as respostas dadas apontam que, se comparada à utilização de um método de ensino-aprendizagem tido como “tradicional”, as metodologias ativas, nas aulas de Matemática, fomentam a participação dos alunos, sendo esta a resposta de três entre os quatro participantes. Contudo, a entrevistada número 2, destaca que “a

participação não é satisfatória”, e explica que, para os alunos, a tecnologia é “diversão, passatempo”.

Apesar de entendermos que a utilização das metodologias ativas ainda apresente-se com certa estranheza, por parte de alguns alunos e professores, sabemos que é necessário dar novos significados a forma de como se aprende, a fim de que a escola não seja um lugar de repetição do conhecimento, mas dê lugar a construção do mesmo, e uma das formas de permitir e favorecer tal construção, se dá através da inserção das metodologias ativas na prática docente.

5 CONCLUSÃO

A realização da presente pesquisa nos permite entender que os novos caminhos para ensinar e aprender perpassam, obrigatoriamente, pela utilização das metodologias ativas, e isto se deve também ao próprio caráter investigativo inerente à aprendizagem da Matemática, objeto da nossa pesquisa, tendo em vista que o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades desse componente curricular dependem da experimentação, da investigação e do desenvolvimento de estratégias, que, por sua vez, requerem situações significativas e contextualizadas de aprendizagem.

Diante desse cenário, entendemos que a qualidade da educação, tão almejada pelos cidadãos brasileiros, perpassa por aspectos que estão para além das normas e orientações técnicas, estando intrinsecamente ligados às metodologias de ensino-aprendizagem. Assim, sabemos que não parece ser suficiente para isto apenas reestruturar os currículos ou cumprir o que determina a BNCC, é preciso ir além e também repensar em como temos buscado ofertar a qualidade que pretendemos, quais métodos, caminhos e possibilidades a escola tem oferecido para que os discentes possam construir o conhecimento, de modo que este contribua para a formação humana e cidadão de cada indivíduo.

No que tange ao papel do professor, acreditamos que este deve agir, pondera sobre a como motivador, tendo em vista a formação de alunos autônomos para que estes sejam capazes de exercer a cidadania de forma plena. É na condição de facilitador desse processo de ensino-aprendizagem, sem perder a especificidade da docência, que o professor deve sempre estar atento às necessidades de mudanças que surgem com as transformações sociais, e estando sempre disposto a formar-se continuamente para se capaz de formar, ressignificando seus saberes.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa aponta que o caminho para as mudanças que desejamos, a fim de alcançarmos uma educação dita de qualidade, para alguns professores e alunos, já começou, à medida que estes profissionais têm buscado, ainda que a passos lentos, transformar suas realidades e a dos estudantes, buscando metodologias que sejam capazes de fomentar a curiosidade, instigando a construção do próprio conhecimento, mesmo considerando as especificidades do ensino remoto e todas as limitações por ele imposta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 343, de 17 de março de 2020**: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 20 de maio de 2021

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB 17/2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=3019 . Acesso em 25 e maio de 2021

BACICH, LILIAN; MORAN, JOSÉ. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] / Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: [https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf) . Acesso em 17 de março de 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. SEMINA: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, JONATHAN. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem** / Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018. Disponível em <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Sala-de-Aula-Invertida-Uma-metodologia-Ativa-de-Aprendizagem.pdf> . Acesso em 22 de abril de 2021.

BORGES, T.S; ALENCAR, G.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista; n° 04, p. 1 19-143, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica_ Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007. p.79-108.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Os campos contemporâneos da Didática e do Currículo: aproximações e diferenças**. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). Confluências e divergências entre Didática e Currículo. Campinas: Papirus, 1998, p. 53-92.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, 14ª reimpressão.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. [S.I.]: Papirus, 2007.

PALMEIRA, R. L., SILVA, A. A. R. DA, RIBEIRO, W. L. (2020). **As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior**. Holos. 36(5), 1-12. Disponível em:<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810/pdf>. Acesso em 15 de maio de 2021.

SAHAGOFF, A. P. C. **Metodologias Ativas: Um Estudo Sobre Práticas Pedagógicas** IN Metodologias Ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 203p.

SILVA, NOEMITA RODRIGUES; ALMEIDA, JOSÉ JOELSON PIMENTEL. **Modelagem matemática: uma alternativa metodológica para o ensino básico**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330922047_Modelagem_matematica_uma_alternativa_metodologica_para_o_ensino_basico . Acesso em 04 de maio de 2021.

UNESCO (2020). **Webinar Covid-19: um novo mundo para professores, trabalhadores da linha de frente da educação**. 13 de mar 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/webinar-covid-19-um-novo-mundo-professores-trabalhadores-da-linha-frente-da-educacao> . Acesso em: 08 de abril de 2021.

ZAMBELLO, ALINE VANESSA {et al.}; **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Organizador: Thiago Mazucato. Penápolis: FUNEPE, 2018.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA SURDOS: UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Maria de Fátima Ferreira Bandeira
Ocielma Claudino da Silva
Christianne Nogueira Donato Formiga
Ryséle Marcelino Lins
Aldenice Auxiliadora de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

O trabalho realizado com os alunos com surdez deve passar por momentos didático-pedagógico, e em ambiente bilíngue, onde possa utilizar tanto o ensino de língua de sinais como o de língua portuguesa, as salas que acontecem o atendimento educacional especializado e os profissionais das salas de recursos multifuncionais e de sala devem estar muito envolvidos em todo o processo e avanços tidos por estes alunos surdos. Damázio (2007) citou na revista de formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado de pessoas com surdez desenvolvida pelo Ministério da Educação e seus colaboradores.

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngüe, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado

a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (2007, p.25)

Sabemos as lutas que pessoas com surdez enfrentam desde o início sua vida escolar, a visão quase sempre que os profissionais têm é de que pouco se pode fazer, que são limitados, e não terão capacidade de acompanhar a turma. Mas a única incapacidade tida é do próprio sistema educacional que não preparam os espaços escolares para que os alunos surdos possam desempenhar suas habilidades, afinal eles apenas carregam uma deficiência auditiva ou da fala, eles só precisam de uma metodologia adequada para aprender.



Fonte: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/04/18/cartunista-expoe-dificuldades-e-falas-ofensivas-a-deficientes-com-charges.htm>

A charge apresentada acima pelo cartunista Ricardo Ferraz demonstra claramente o que acontece corriqueiramente na rotina de vida das pessoas com deficiência. Quantas vezes nos deparamos ou até mesmo praticamos algumas ações parecidas com o da imagem destacada. Chefes, colegas de trabalhos, pais, professores e escola sem acreditar que é possível que uma pessoa com deficiência possa aprender, trabalhar, etc. Com tantos avanços em prol da inclusão e da acessibilidade presenciamos ainda em nossa sociedade contemporânea espanto ao perceber a evolução cognitiva de um deficiente, diante disso faz-se necessário uma mudança de postura no íntimo das pessoas, pois assim como a menina da charge pensou “um dia eles vão se acostumar que não sou et”, afirmamos também que o único erro e defeito está em nossa sociedade doente e preconceituosa. O

cartunista nos traz a crítica ao capacitismo, mas se for perguntado aos leitores o que é capacitismo? Certamente poucos teriam a resposta.

A autora Souza (2021) traz para nós a definição do termo capacitismo:

[...] o capacitismo no Brasil, atinge principalmente os profissionais com deficiências que podem ser de natureza física, auditiva, visual, intelectual e também deficiências múltiplas. “o capacitismo é a falácia de que alguns seres humanos são inferiores a outros, em razão de suas características. E no Brasil infelizmente existe um emparelhamento de capacidade laboral x habilidades físicas.” (SOUZA, 2021)

Vimos que se uma pessoa não estiver dentro dos padrões do que a sociedade definiu ser normal, estará vulnerável a vários tipos de preconceitos, e esse tipo de discriminação causada pelo capacitismo contra pessoas com deficiência impede inclusão e a diversidade. Uma pessoa ao ser capacitista invalida o deficiente (PcD), ignorando suas aptidões de efetivar suas atividades e ganhar sua independência, ficando sempre na posição de uma criança, de alguém que não pode sobreviver sozinha.

Damázio, destaca:

Estudar a educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas. As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. (2007, p.12)

A autora foi muito feliz na sua definição de educação escolar para surdos, uma vez que descreve sobre a falta de estímulos recebidos na grande maioria dos casos da família, sociedade e escola, provocando quase sempre desistência e sentimento de não pertencimento nos ambientes escolares e de ensino aprendizado. Destacaremos algumas situações que pessoas com deficiência enfrentam: ser eliminado por barreiras de acessibilidade, não ser valorizado por sua formação. Ser vista na perspectiva da pena ou do milagre. Ainda desejamos que muitos espaços coletivos, abracem a pessoa com necessidades.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado.

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus

direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. (p.14)

E muito comum em setores públicos a ausência de intérprete, impossibilitando a comunicação, uma vez que a pessoa com surdez não compreende o que o dito normal fala e ela não conhece a língua de sinais. O Atendimento Educacional Especializado prepara o aluno surdo e os ouvintes para aprender a língua portuguesa e a língua Brasileira de sinais (Libras). Porque há metodologias que trazem para dentro da sala trocas e momentos em que o bilinguismo acontece. Damázio (2007) cita a importância da inclusão, onde as trocas de aprendizagens favoreçam novas aprendizagens. Destaca também sobre a escola especial, onde só encontram-se pessoas com deficiência, esta prática diminui cada vez mais a permanência desses alunos nesta escola e também anula o processo de interação social. Damázio menciona “[...] a escola especial é segregadora, pois os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, fortalecendo cada vez mais os preconceitos”. (p. 20)

Concordamos com a autora, separar é a pior forma de exclusão. Entendendo que cada indivíduo tem seu tempo e modo de aprender, envolver pessoas seja La qual for o tipo de deficiência com pessoas sem deficiências sempre será o modo mais assertiva e evolutivo para nossa sociedade, pois crescemos com as diferenças.

O AEE, que acontece nas salas de recursos, deve ser ministrado por um profissional capacitado e com conhecimento necessário para promover nos alunos com surdez, a garantia de eles tem de escolher seus caminhos a seguir na educação. Damázio (2007) apresenta:

[...] O atendimento inicia com o diagnóstico do aluno e ocorre diariamente, em horário contrário ao das aulas, na sala de aula comum. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. (2007, p.32)

Todo trabalho desempenhado no AEE, inicia-se por meio de um diagnóstico inicial e a partir deste diagnóstico é que torna possível a organização das atividades pedagógicas e todo trabalho que foi oferecido ao aluno com surdez precisa estar em conformidade com as necessidades que esses alunos surdos chegam a escola, podemos destacar como uma das maiores problemáticas é mesmo os pais ou família desses alunos serem ouvintes, não conhecem nada da língua de sinais, o que faz a criança só ter contato

com libras ao entrar na creche e posteriormente ao longo da sua vida escolar, mais ainda continuamos destacando que mesmo com os avanços de inclusão e acessibilidade, ainda precisamos avançar muito no que diz respeito a vivências significativas e simbólicas para estes alunos.

É muito importante conhecer o que estes alunos já conhecem de libras e da língua oral, caso estes alunos não tenham nenhum contato com estas línguas, é possível fazê-los se apropriarem aos poucos através dos ambientes de socialização de sala de aula e entre a sala de recurso meio de desenvolverem sua comunicação.

A organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado da Língua de Sinais. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar presentes na sala de Atendimento Educacional Especializado e respeitar as necessidades didático-pedagógicas para o ensino de língua. (2007.p.35)

Todos os processos realizados nas salas de recursos multifuncionais precisam ser registrados. Damázio cita, “Os professores neste atendimento registram o desenvolvimento que cada aluno apresenta, além da relação de todos os conceitos estudados, organizando a representação deles em forma de desenhos e gravuras, que ficam no caderno de registro do aluno.” (2007. p.31), ainda relatando sobre o funcionamento da AEE, A autora descreve “O Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado para atender também alunos que optaram pela aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade oral. Nesse caso, o professor de português oferece aos alunos as pistas fonéticas para a fala e a leitura labial.” (2007, p.43). O aluno surdo deve optar sim, sobre suas escolhas e anseios, o que lhe fará vivenciar na escola o direito da autonomia, muitas vezes negada. Sobre os momentos didáticos pedagógicos Damázio 2007 destaca

O Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Língua Portuguesa, acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente.

- Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa.
- Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação.
- Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes. (2007, p.38).

O AEE, é um espaço rico de materiais pedagógicos bilíngue que contribui consideravelmente para que aquele aluno que não tem aquisição da língua oral, possa

atingir a aquisição da escrita e sobretudo a língua brasileira de sinais (Libras). Nessa perspectiva o atendimento especializado para surdos, garante ao aluno autonomia e segurança dos seus direitos, e a liberdade para realizar suas metas traçadas. Santos (2013) em sua fala menciona sobre as três tendências Pedagógicas subjacentes:

No Brasil de três tendência Pedagógicas subjacentes ao trabalho direcionado ao aluno com surdez: o oralismo, o qual valoriza a aprendizagem da língua oral-auditiva com técnicas específicas de articulação de fonemas e leitura orafacial do interlocutor; a comunicação total, que sinaliza uma amplitude de comunicação, oferecendo a combinação de vários recursos expressivos (língua oral, língua de sinais, leitura orafacial gestos, desenhos, gravuras) para atingir a comunicação plena entre os interlocutores, e o bilingüismo, que propõe o ensino das duas línguas envolvidas no processo de desenvolvimento de pessoas com surdez: a língua de sinais, como primeira língua (língua de comunicação/instrução, e a língua oral, como segunda língua, modalidade escrita (língua de instrução). (SANTOS, 2013, p.8)

Nessa perspectiva o atendimento especializado para surdos, desenvolve nos alunos surdos a capacidade de se tornar bilíngüe, proporcionando garantia e segurança dos seus direitos, liberdade para realizar metas traçadas.

2 PROFICIÊNCIA EM LIBRAS: UM MEIO DE QUALIFICAR O ENSINO DE LIBRAS

Faz-se necessário entender a definição do que é proficiência, e posteriormente compreender como proceder para conquistar tornar um profissional e tornar-se bilíngüe, e conquistar o mercado de trabalho com maestria e um ótimo desempenho. A autora Montesanti descreve como proficiência “Os exames de proficiência, por sua vez, têm justamente a finalidade de avaliar se a pessoa é proficiente naquele idioma ou não. Para isso, todos eles testam a capacidade do estudante em várias habilidades essenciais para dominar uma língua” (2021). Em se tratando da proficiência da língua brasileira de sinais (Libras), destacaremos algumas informações para que os leitores interessados nesta Língua possam reconhecer os caminhos assim dados. Veremos a seguir informação sobre o primeiro curso de proficiência ofertado no Brasil.

Segundo Cristiano (2021) nos traz a definição do que é Polibras.

Criado pelo Ministério da Educação, O Polibras é um programa nacional que realiza exames para obtenção de dois tipos de certificados: “Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Libras” e “Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras /Língua Portuguesa”. A certificação Polibras pode ser considerada um título que prova a competência e proficiência para o ensino ou interpretação e tradução da Libras (2021).

O Polibras foi criado pelo decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o artigo. 20 cita:

Art.20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente,examenacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

No artigo.1. da Portaria Normativa MEC 20/2010, bem como o Decreto mencionado acima, destaca “os exames do Polibras serão realizados, anualmente, nos Estados e no Distrito Federal, até 2015”

Este período de dez anos, contados a partir de 22 de Dezembro de 2005, foi necessário para que houvesse tempo para o funcionamento e popularização de cursos de graduação ou pós-graduação em Letras-Libras e, conseqüentemente, a formação de intérpretes e professores qualificados com nível de ensino superior.

O período da aplicação do exame de Proficiência se deu entre os anos de 2005 – 2015, hoje por responsabilidade das instituições credenciadas que já oferece curso de licenciatura em Libras e também curso em Latu sensu, com estes avanços se tornou possível formar pessoas capacitadas e denominadas Proficiente.

2.1 O TRADUTOR - INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO: DESMISTIFICANDO A ATUAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, sanciona e regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras, No Artigo.6º, deste Decreto de Lei, exhibe os seguintes escritos:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

O Tradutor - Intérprete de Libras vem atravessando um processo de reconhecimento, apesar de enfrentarem os mitos acerca da sua profissão, cada vez mais vem ganhando seus espaços merecidos e tão necessários para o processo de inclusão. Nos dias atuais ainda encontramos pessoas surdas e ouvintes desconhecer o significado social e da palavra tradutor - intérprete. A seguir a charge apresentará a definição deste desconhecimento social.

CHARGE 2 - CHARGE "VIDA DE INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS"



Fonte: <http://notisurdo.com.br/vidails.html>

Ao interpretar o que apresenta a charge, veremos a dificuldade de compreensão do significado e da utilidade do atendimento do tradutor - intérprete da Libras, onde na ligação recebida pelo profissional, este é confundido por alguém que faz mímica. Demonstrando total desconhecimento do atendimento de que uma pessoa surda necessita e qual é a língua destinada a ela. Para entender melhor a definição e as dúvidas direcionadas a este profissional, mostraremos o seu significado. No “Art. 2º -O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Português.

A língua Libras é constituída por sinais, expressões faciais e movimentos com as mãos e da parte superior do corpo. Conforme Ferreira (2010), os aspectos estruturais da Libras são constituídos por cinco Parâmetros:

- (1) Configuração da(s) Mão(s) são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização do sinal. Podendo ser em formas de letras (empréstimo linguístico da língua portuguesa), de números ou outras.
- (2) Ponto de Articulação (PA), também chamado de Locação, é o espaço em frente ao corpo (espaço neutro) ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados;
- (3) Orientação (O) é a orientação da palma da mão durante a realização do sinal, que pode ser: para cima, para baixo, para dentro, para fora ou para o lado.
- (4) Componentes Não manuais (Expressão Facial) são utilizados para definir ou intensificar os significados dos sinais.
- (5) Movimento é o deslocamento da mão no espaço.

O movimento é crucial para aquisição da Libras, pois para que não haja erros de interpretação e comunicação, é necessário que o profissional busque estudar e dominar estes parâmetros e sua estrutura, levando em consideração o uso dos sinais em contextos variados. Enquanto mais cedo, um surdo ou ouvinte tiver contato com a Língua Brasileira de Sinais, estes se tornarão usuários fluentes da Língua.

CHARGE 3 - ACESSIBILIDADE PARA SURDOS: A FALTA QUE OS INTÉRPRETES FAZEM!



Fonte: <http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com/2009/05/falta-que-os-interpretes-fazem.html>

O cartunista brasileiro Ricardo Ferraz (1999), crítico as questões desfavoráveis as pessoas com deficiência, mostra através do seu trabalho o quanto as escolas brasileiras ainda estão despreparadas para receber alunos com deficiência, e no caso estudado aqui nesta pesquisa o surdo, não é só uma falta de equipamentos, materiais pedagógicos para atender esse tipo de clientela específica, há também a falta de humanidade, sobretudo a falta de conhecimento de causa.

3 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: FAVORECER A REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todos os textos aqui trazidos neste tópico, é do Livro Saberes e práticas da Inclusão, Declaração de Salamanca: recomendações para construção de uma escola

inclusiva, fornecido pelo Ministério da Educação. A declaração de Salamanca é um documento estruturado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, no município de Salamanca, na Espanha em 1994. Na declaração de Salamanca contém Diretrizes, que viabilizou a elaboração e reforma de políticas e sistemas educacionais para o movimento de inclusão social e tem como propósito:

A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pelo governo da Espanha em cooperação, com a UNESCO, realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo É definir a política e inspirar a ações dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática, em Educação, Especial. A Linha de Ação, baseia-se na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Considera também as propostas, diretrizes e recomendações formuladas pelos cinco seminários regionais preparatórios desta Conferência Mundial. (BRASIL, 2003, p.19)

Se perguntado a grande parte dos estudantes dos cursos de educação e a grande maioria das equipes escolares do país, o que é a Declaração de Salamanca? A resposta será: não. O que evidencia que nossos profissionais, necessitam que os governos ofereçam cursos de capacitação de qualidade para que consigam desempenhar nas suas salas de aulas, nas suas relações sociais ações assertivas de convivência com pessoas com necessidades especiais. Para levar aos leitores, base sobre este documento neste tópico apenas informação para que possam fazer novas pesquisas. A origem básica desta ação é de que escolas acolham todo e qualquer tipo de crianças, independentemente de como sejam. Estas linhas de ações compreendem as seguintes partes:

Novas ideias sobre as necessidades educacionais especiais
 Diretrizes de Ação, no Plano Nacional
 Política e Organização.
 Fatores escolares Contratação e Formação do Pessoal Docente
 Serviços externos de apoio
 Áreas prioritárias
 Participação da comunidade
 Recursos necessários
 Diretrizes de Ação nos Planos regional e internacional (BRASIL, 2003, p.19)

A grandeza desse documento exige que seja discutido nos cursos de capacitação das escolas, buscando assim, levar a discussões e reflexões do que é uma escola integradora? o que é a inclusão? De acordo com:

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes. (BRASIL, 2003, p.19)

Escola integradora é aquela que oferece um ensino com a garantia dos direitos individuais dos alunos, sem separar nem rotular alunos como capazes e incapazes por suas diferenças. Mas compreende que cada aluno tem seu tempo e modo de aprender, e podem existir limitações sim, mas jamais preconceito e negação de direitos. Partindo deste conceito a pedagogia oferecida pela escola integradora deve ser:

As necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. (BRASIL, 2003, p.20)

É direito das crianças com deficiência:

Crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente. O princípio norteador será o de providenciar, a todas as crianças, a mesma educação e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o queiram (p.27)

Sobre os diretores escolares e os responsáveis pela parte administrativa e pedagógica da escola, a Declaração de Salamanca relata que estes podem fazer a diferença na vida das crianças com deficiência “Os Administradores locais e os diretores de escolas podem dar uma grande contribuição para que as escolas respondam mais as crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a eles seja dada a autoridade necessária e adequada capacitação” (Brasil, 2003, p.28). Não é possível que uma escola seja integradora se os profissionais que a compõe não forem capacitados, humanizado e tiver atitudes de uma pessoa capacitista.

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção das mudanças para escolas integradoras. Poderão ser adotadas as disposições a seguir indicadas. Cada vez mais se reconhece a importância da contratação de professores que sirvam de modelo para crianças com deficiência. (p.29)

A convivência que um deficiente tem de um espaço com acessibilidade e inclusão, leva esse sujeito a realizar coisas e adquirir experiências e autonomia, além do espaço físico adequada, há também a necessidade desses alunos conviverem com profissionais

deficientes, pois se uma pessoa deficiente não tiver referência positiva, de aceitação de pessoas que as representam tampouco, acreditarão em si mesmo.

Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para alunos com deficiências, refere-se à falta de modelos para esses alunos. Alunos com necessidades educacionais especiais precisam de oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso, de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações, com base em expectativas realistas. Além disso, alunos com deficiências deverão ser capacitados e providos de exemplos de atribuição de poder e de liderança, de forma que eles possam, futuramente, contribuir para a definição de políticas que os afetarão. Sistemas educacionais deverão, portanto, procurar contratar professores capacitados e outros educadores com deficiência e deverão buscar, também, o envolvimento de indivíduos com deficiências, que sejam bem sucedidos, e que residam na mesma região. (BRASIL, 2003, p.30)

Quando um aluno com deficiência encontra profissionais com modelos idênticos ao seu formando a equipe de uma instituição pública ou privada a outros profissionais sem deficiência, isso constrói pontes para que mais deficientes alcancem seu espaço sonhado.

A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida, de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. (BRASIL, 2003, p.33)

Não existe educação destinada a deficientes sem o envolvimento da família, escola e sociedade. Não é uma tarefa fácil desfazer preconceitos, vivemos em um país capacitista, onde tudo é motivo para separar e excluir. Educação se faz através de todos, para todos.

A educação de crianças, com necessidades educacionais especiais, É uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deverá ser aprimorado através da provisão de informação necessária, em linguagem clara e simples; satisfazer suas necessidades de informação e de capacitação no atendimento aos filhos, é uma tarefa de singular importância, em contextos culturais, com escassa tradição de escolarização. (BRASIL, 2003, p.34)

Diante do ponto de vista, não é só a criança com deficiência que necessita de apoio, mas antes de tudo a família que tem um papel fundamental nas decisões da vida destas crianças, ao analisar da educação especial percebemos que a sociedade em geral tem um papel muito grande no processo de autoafirmação destas pessoas. “O

envolvimento comunitário deverá ser buscado no sentido de complementar as atividades escolares, de prestar ajuda para a concretização dos deveres-de-casa e de compensar a falta de apoio familiar.” (BRASIL, 2003, p. 34).

Na Declaração de Salamanca, destaca a importância do investimento da educação inclusiva, e uma observação para os governantes de todo o mundo. “Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deverão regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e o público em geral [...]” (BRASIL, 2003, p.35). Se cada um fizer sua parte e entender que essa causa não se refere somente aos deficientes muito ganharemos, pois traremos a essas pessoas independência. Por que não um mundo onde o respeito e oportunidade de direitos com equidade para todos. “A criação de escolas integradora como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos, deve ser reconhecida como uma política-chave que deverá ocupar lugar de destaque no programa de desenvolvimento de um país.” (BRASIL, 2003, p.36)

Nesse sentido, apoio e investimentos devem ser direcionados para realização do AEE, e na busca de levar cada vez mais pessoas com deficiência, terem como proposta pedagógica um ensino que permita com que eles aprendam sem diferenciação, somente em casos de exceção. “Recursos também devem ser alocados para serviços de apoio, para a formação de professores, a centros de recursos, e a professores encarregados da Educação Especial.”

E por fim trouxemos da Declaração de Salamanca citados relacionados a participação e cooperação os políticos de todas as esferas nacional e internacional, “A cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais, pode desempenhar um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas integradoras.” (BRASIL, 2003, p.37)

Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, da pobreza e de baixos padrões de saúde. Tendo em vista o aumento dos casos de deficiência no mundo, sobretudo nos países em desenvolvimento, uma ação conjunta deve ser desenvolvida no plano internacional, em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de prevenir as causas de deficiências, através da educação, a qual, por sua vez, reduzirá a incidência e a prevalência de deficiências, reduzindo também as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros desses países (BRASIL, 2003, p.38).

Por fim, o trabalho relacionado a educação especial, remete para nós muitos estudos, sabendo que muitos deficientes tem sua família pobre e desinformada, o trabalho ainda se torna menos eficaz, Por isso que a união dos países pode desenvolver novos

documentos e ações que leve a qualidade do ensino para pessoas especiais, e nos anos posteriores mesmo com aumento do índice de novos deficientes, possamos oferecer um espaço escolar com respeito e dignidade. A elaboração da Declaração de Salamanca, trouxe para educação inclusiva acessão do ensino por meio de Leis e Decretos, viabilizou a qualidade no ensino e na vida de muitos deficientes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o que foi discorrido neste trabalho, fica a pergunta para os professores da rede Básica de Ensino: você está preparado para receber um aluno surdo? Quais suas ações aplicadas em sala de aula para a inclusão de fato aconteçam nos ambientes escolares e se estenda para toda sociedade? Deixo para os alunos de pedagogia e de Libras, uma sugestão para futuras pesquisas: realizar pesquisa qualitativa, sobre se os pais têm acesso a Língua de sinais, como tem sido o ensino de Libras nas escolas regulares?

Todo este estudo me possibilitou profundos conhecimentos sobre leis que apoiam a educação inclusiva, a compreensão de que o respeito deve ser o maior exemplo a ser ensinado, aos poucos teremos menos preconceitos e maior entendimento de que todos os seres humanos têm direitos à educação de qualidade com equidade, e que é através das singularidades individuais de cada um, que construiremos um país forte e de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Acessibilidade para surdos: **A falta que os interprete fazem!** 31 de mai. de 2009. Disponível em: <<http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com/2009/05/falta-que-os-interpretres-fazem.html>>. Acesso em: 08 de dez. de 2021.

ARAÚJO, MARCIANO VIEIRA DE. **Política de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva.** Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento. Ano 02, Ed. 01, vol.16. p.566-575, mar de 2017.ISSN:2448-0959. Disponível em:<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br>>. Acesso em: 10 de out.2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abr. de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais- libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em:<<https://republica.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 05 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de Dez de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<<https://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 06 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de Ago.de 2021. Altera a lei nº 9.394, de 20 de Dez de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos.Brasília, 2021. Disponível em:<hppts:www.gov.br> Acesso em:30 de out.2021.

BENGEZEM, FERNANDA. **Surdo sim, mudinho não!!!**. Ago. de 2010. Disponível em: <<http://psicopedagogafernanda.blogspot.com/2010/08/surdo-sim-mudinho-nao.html>> Acesso em: 08 de Dez de 2021.

BARBOSA, EDUARDO. **Sancionada Lei que acrescenta na LDB a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Disponível em:<<https://www.eduardobarbosa.com/>> Acesso em: 08 de Dez de 2021.

CRISTIANO. ALMIR. **Polibras**. 17 de mai. 2017. Atualizado em: 19 de mar. 2021 Disponível em: <<https://www.libras.com.br/prolibras>> Acesso em: 21 de dez. 2021.

DAMÁZIO, MIRLENE FERREIRA MACEDO. **Atendimento Educacional Especializado pessoas com surdez**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf> Acesso em 19 de dez. 2021.

DEQUINHA, ANDRÉIA. **Inclusão de deficientes?** 26 de mai de 2019. Disponível em: <<https://arteemanhasdalngua.blogspot.com/2019/05/atividade-com-charge-inclusao-de.html>>. Acesso em: 08 de dez. de 2021.

Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 19 de dez. 2021.

FERREIRA, LUCINDA. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Tempo Brasileiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

GANDRA, ALANA, Brasil tem 12,7 milhões de pessoas com deficiência, diz estudo: **Entreos que têm deficiência auditiva severa,15% já nasceram surdos**. 13 de out. de 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>> Acesso em 23 de dez. 2021.

MONTESANTI, BEATRIZ. **Conheça os principais exames de proficiência exigidos por Universidades**. 09 de mar. 2021 Disponível em: <<https://www.estudarfora.org.br/principais-exames-de-proficiencia/>> Acesso em: 21 de dez. 2021.

OLIVEIRA, FABIANA, LEME DE. **Equidade, muito mais que igualdade!** 19 de mai 2020. Disponível em: <<https://www.inclutopia.com.br/l/equidade-muito-mais-do-que-igualdade/>> Acesso em: 08 de Dez de 2021.

Presidência da república Casa Civil. 01 de set. 2010 Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm> Acesso em: 21 de dez. 2021.

QUEIROZ, ANTONIO AUGUSTO DE. **O que é e para que serve a constituição de um país.** 03 de out. 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br>>. Acesso em: 12 de nov. 2021.

RICARDO, FATIMA SUELI VIDOTO, A importância da inclusão de aluno com deficiência Auditiva na escola de ensino regular de Naviraí/MS: **Um estudo de caso.** Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento. Ano 03, ed. 12, vol.03, pg. 153-169 Dezembro de 2018: ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br>>. Acesso em: 25 de Set de 2021.

SALETE, MARIA; ARANHA FÁBIO. Declaração de Salamanca: **recomendações para a construção de uma escola inclusiva.** Brasília: Ministério de Educação. Secretaria da Educação Especial, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>> Acesso em: 22 de dez. 2021.

SANTOS, WASLEY DE JESUS, Ambiente de ensino-Aprendizagem da libras: **O AEE para alunos surdos.** Editora ARARA AZUL Ltda revista virtual de cultura. Edição nº 11/junho de 2013-ISSN 1982-6842. Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br>>. Acesso em: 12 de set de 2021.

SILVA, ADRIANO APARECIDO DA. CHAGAS, FLOMAR AMBROSINA percepções e desafios. **Anais da xv semana da literatura Jataí-GO.** Setembro de 2018.ISSN:2179-6076. Disponível em: <<http://revistas.ifg.edu.br>>. Acesso em: 20 de set de 2021.

SPLASH, GABRIEL NAMBU DE. **‘Não somos et.** 18 de abr.2021. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/04/18/cartunista-expoe-dificuldades-e-falas-ofensivas-a-deficientes-com-charges.htm>> Acesso em: 21 de dez. 2021.

VIANA, FLAVIA ROLDAN.GOMES, ADRIANALIMAVERDE. **Discutindo aspectos metodológicos de ensino e aprendizagem no atendimento educacional especializado para alunos com surdez.** Educação: teoria e pratica/ rio claro, SP/vol.27.nº 54 p. 56/73/ janeiro, abril. 2017.ISSN1981-8106. Disponível em: <<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n54.p56-73>>.

Vida de intérpretes de língua de sinais. Disponível em: <<http://notisurdo.com.br/vidails.html>> Acesso em: 08 de Dez de 2021.

**A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO HUMANA DE ALUNOS (AS) NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Jean Brito da Silva¹⁷

Petruca Kelly Oliveira Sousa

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Edilene Araújo Firminio da Silva

RESUMO

O presente estudo buscou verificar as possibilidades metodológicas do uso da literatura infantojuvenil para a proposição da formação humana de alunos (as) do ensino fundamental – anos iniciais. Fez-se necessário estudá-la de modo que se possa compreender a função que a mesma desempenha neste processo, o que pode auxiliar os professores na escolha de métodos pedagógicos que impulsionem a aquisição do saber. Dessa forma, visando alcançar os objetivos traçados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa em que foram selecionados artigos da literatura infantojuvenil no banco de anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU) numa delimitação de tempo entre 2014 a 2021. Os resultados encontrados nos levaram a encontrarmos 82 artigos que, pós-leitura foram escolhidos 09. Dentre a escolha, foram divididos em duas seções que nos auxiliaram a chegar nos objetivos específicos dessa pesquisa: a presença e importância da literatura infantojuvenil em sala de aula e as principais contribuições da literatura infantojuvenil na formação humana de alunos (as) do ensino fundamental – anos iniciais no contexto das escolas contemporâneas. Destacou-se por fim que, tal ramificação da literatura contribui no campo intelectual e psicossocial dos estudantes levando-os a serem mais conscientes e preparados para o convívio em sociedade. Por fim, a relevância do estudo ainda se

¹⁷ Professor do Curso de Pedagogia da FAST. E-mail: jeanbritods@hotmail.com

encontra embasada no fato do mesmo reunir dados produzidos por diferentes autores que também estudaram acerca da temática, entre os quais estão: Bonfim (2018), Souza et al. (2019), Camargo e Silva (2020), Coelho e Sousa (2020), Ferreira e Abreu (2021), Pereira (2021), Santos e Santos (2021) e Santos (2022).

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Formação Humana; Literatura Infantojuvenil.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental consiste no segundo nível da Educação Básica do Brasil, apontado como etapa obrigatória na formação do cidadão (BRASIL, 1996). Ele é dividido em dois momentos, sendo o primeiro denominado como anos iniciais, que corresponde a faixa etária que vai dos 6 aos 10 anos, e o segundo nomeado de anos finais, formado por alunos com idades que vai dos 11 aos 14 anos (FERREIRA; ABREU, 2021).

Tomando como referência de pesquisa os anos iniciais, expõe-se a necessidade de se adotar métodos pedagógicos que auxiliem no processo de aprendizado, contribuindo de forma efetiva e direta na aquisição de novos conhecimentos. Nesse contexto, destaca-se a literatura infantojuvenil como uma ramificação da literatura importante na construção do saber, no qual, dentre muitos fatores, favorece a interação do aluno com o conteúdo e o mundo, sendo um incentivo à leitura. (BONFIM, 2018)

A literatura pode ser conceituada e interpretada de diferentes maneiras, não havendo, portanto, uma definição única e específica que a represente como um todo. Sua contextualização se encontra interligada a múltiplas questões, tais como: cultura, momento histórico, ordem social, linguagem artística e entre outros elementos. Porém, mesmo não havendo uma forma central, é possível entendê-la como um conjunto de produções diversificadas, como poesias, contos, livros, histórias, entre outras obras desenvolvidas através da palavra, do pensamento e das ideias que expressão o belo e o humano (PEREIRA, 2021).

No campo educacional, a literatura é vista como:

Um instrumento aliado à prática pedagógica, que possui inúmeras potencialidades, como desenvolver a criticidade, trazer a ludicidade no momento da leitura, fazer com que a criança desperte seu imaginário, além de muitas outras propriedades que fazem parte do mundo literário e que ampliam seu mundo como ser humano. A literatura é fundamental tanto para vida

estudantil como para a vida social como um todo. É por seu intermédio que o aluno desenvolve habilidades significativas e essenciais para sua vida (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 10-14).

Os inúmeros tipos de produções que compõem a literatura são voltados ao público em geral, permitindo sua utilização nos mais diferentes níveis que compõe o sistema educacional do país, entre os quais encontra-se o processo de ensino voltado aos (as) alunos (as) do ensino fundamental. Nessa etapa de formação, costumeiramente é empregada as obras da literatura infantojuvenil, que consiste no ramo literário destinado a crianças e adolescentes (COELHO; SOUSA, 2020).

Considera-se importante expor que a literatura infantojuvenil só passou a ganhar maior notoriedade a partir do século XIX, no qual as obras literárias começaram a também ser direcionadas ao público infantil, assim como ao atendimento das demandas ligadas a seu desenvolvimento. Essa maior visibilidade da criança foi marcada pela recriação de histórias famosas, como “João e Maria”, dos Irmãos Grimm e “O Patinho Feio”, do Hans Christian Andersen, que somadas a outras, fortaleceram essa ramificação, colocando-a como parcela significativa das produções da época (CAMARGO; SILVA, 2020).

Quanto ao Brasil, o escritor Thales Castanho de Andrade é apontado como responsável por introduzir esse gênero da literatura no país, sendo a obra intitulada como “Saudade” uma das de maior notoriedade no que se refere a leitura em escolas. Outro grande representante nacional nesse ramo é o escritor Monteiro Lobato, que tem como um de seus maiores destaque o livro “O Sítio do Pica-pau Amarelo” que conta a história da boneca de pano Emília e das diversas perspectivas da mesma mediante suas aventuras (BONFIM, 2018).

O destaque acerca da presença de Monteiro Lobato no campo literário infantojuvenil também é citado no estudo produzido por Santos (2022), no qual afirma-se que foi graças as obras do autor que essa esfera da literatura passou a ter maior notoriedade, ganhando um caráter educativo que oferta possibilidades para a construção do pensamento reflexivo e crítico sobre a realidade.

Vale ressaltar que independentemente de serem nacionais ou internacionais, contemporâneos ou mais antigos, os componentes da literatura infantojuvenil, como histórias fictícias, poemas, criações folclóricas ou culturais, além de textos ligados a fatos reais, dentre outros elementos, são considerados extremamente importantes para o desenvolvimento da criança, isso porque, sendo produzidos através de uma linguagem

apropriada a faixa etária ajudam na compreensão, ofertando um contato mais íntimo com a leitura.

Com base no estudo de Souza *et al.* (2019), é possível declarar que a integração desses componentes a prática pedagógica fortalece o processo de formação, influenciando positivamente na alfabetização, comunicação, leitura entre outros pontos ligados ao aperfeiçoamento linguístico do (a) aluno (a). No cotidiano escolar eles são vistos como mecanismos facilitadores, que auxiliam no desenvolvimento da inteligência e da imaginação, além de aprimorar a criatividade e o pensamento crítico.

Essa forma de compreensão acerca do papel da literatura infantojuvenil no processo de formação também é compartilhada por Pereira (2021), ao afirmar que:

Para a criança, o imaginário é algo imprescindível na compreensão do mundo. Contos de fadas, cantigas, fábulas, desenhos animados, entre outros elementos que estimulam a imaginação infantil, fazem da infância a base na construção do homem e do convívio em sociedade. A literatura é apresentada aos pequenos em casa ou nos primeiros anos escolares da criança como um meio de aquisição de conhecimento. Ela se torna instrumento para o letramento e contribui para a formação do senso crítico do sujeito (PEREIRA, 2021, p. 12).

O letramento é um dos muitos benefícios advindos da adoção da literatura no campo educacional, isso porque, ao aproximar o (a) aluno (a) das obras literárias, a escola não apenas atua no desenvolvimento das habilidades ligadas a leitura e a escrita, como também contribui para que o indivíduo consiga compreender o que se está transmitindo e ter a capacidade de utilizá-las em suas práticas sociais.

Segundo Soares (2000):

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2000, p. 44)

Logo, a prática do letramento tem a capacidade não apenas de ensinar e estimular o hábito da leitura, pelo contrário, ela também gera no alunado a habilidade de interpretação e compreensão do que se está sendo transmitido através do texto. Esse ponto é de extrema importância no crescimento intelectual do ser humano, isso porque apesar da leitura ser algo relevante ao convívio em sociedade, faz-se necessário que se consiga entender o que se está lendo, de modo que o processo seja completo.

Em síntese, a literatura infantojuvenil desempenha significativo papel na construção do saber e no desenvolvimento cognitivo do (a) aluno (a), ou seja, o uso de suas múltiplas produções como recursos pedagógicos do processo de ensino traz ganhos a formação da criança, entre os quais estão, evolução da capacidade crítica, aperfeiçoamento linguístico, aprimoramento do pensamento analítico, enriquecimento cultural e melhorias no que tange a oralidade, criatividade e imaginação.

Os moldes societários contemporâneos aos quais estamos inseridos é resultante de um conjunto de transformações sucedidas ao longo dos anos. Vivemos em uma sociedade dinâmica e em constante mudanças, e que devido as suas especificidades, exige de seus componentes uma adaptação ampla e necessária ao acolhimento e valorização da diversidade cultural, étnica, biológica, social dentre outras.

À medida que o convívio social passa por modificações, áreas essenciais a formação humana, como por exemplo, o seguimento educacional, também precisam seguir no mesmo caminho de modo a contribuir com o desenvolvimento dos indivíduos. Nesse contexto, considera-se importante destacar, que o sistema de ensino precisa estar condizente com o momento, ou seja, estando pautado em processos que intensifiquem, entre muitos fatores, a inclusão, o respeito, assim como a representatividade dos povos.

A literatura, em suas diferentes ramificações, possui inúmeras aplicações dentro do sistema educacional, dentre as quais pode-se enfatizar sua contribuição ao aprendizado ou aprimoramento da língua portuguesa através do hábito da leitura. Diante de sua importância no cotidiano escolar, acredita-se ser pertinente compreender como os (as) discentes percebem as histórias que a formam, de modo que se tenha informações que ajudem na seleção das obras literárias e por consequência resultem na quebra de estereótipos.

A partir desse entendimento, como proposta deste projeto de pesquisa, serão observadas as discussões recentes em torno da importância da literatura infantojuvenis na formação humana dos estudantes dos anos iniciais – ensino fundamental. Isso se encontra motivado pelo objetivo geral que é verificar as possibilidades metodológicas do uso da literatura infantojuvenil para a proposição da formação humana de alunos (as) do ensino fundamental – anos iniciais. Para tanto, os objetivos específicos se determinam em: revisar a produção acadêmica sobre a presença e importância da literatura infantojuvenil em sala de aula e discutir as principais contribuições da literatura infantojuvenil na formação humana de alunos (as) do ensino fundamental – anos iniciais no contexto das escolas contemporâneas.

Diante do exposto, destaca-se que este trabalho se justifica pela necessidade de se entender a função que a literatura infantojuvenil desempenha no processo de aprendizagem e formação humana de alunos (as) nos anos iniciais do ensino fundamental. A relevância do estudo também se encontra no fato de que, sendo a escola um ambiente voltado ao desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, é preciso que os futuros professores sejam conhecedores de diferentes métodos pedagógicos, de modo que se possa utilizá-los como mecanismos impulsionadores do saber.

De modo que se consiga entender melhor como essa ramificação literária contribui para a formação humana, a pesquisa traz como fundamentação e seguinte pergunta: De que forma o uso da literatura infantojuvenil como possibilidade metodológica com alunos (as) do ensino fundamental – anos iniciais contribui para a proposição da formação humana? Por fim, será explanado sobre os dois eixos principais do artigo: A presença e importância da literatura infantojuvenil em sala de aula e as principais contribuições da literatura infantojuvenil na formação humana de alunos (as) do ensino fundamental – anos iniciais no contexto das escolas contemporâneas.

2 MATERIAL(IS) E MÉTODOS

Para a realização desse artigo científico como requisito parcial para a obtenção de licenciadas em Pedagogia, optou-se por adotar uma proposta de abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LUDKE; ANDRE, 1996, p. 11).

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura no banco de anais (Plataforma Espaço Digital) do Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Este tipo de investigação busca explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos, etc. Assim como, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre a temática em questão. (MARTINS, 2001).

Neste caso, pretendemos responder a duas questões básicas, com proposição teórica de caráter descritivo de pesquisa teórica, para levantamento de dados acerca da importância da literatura infanto-juvenil em sala de aula, da conceituação da literatura infanto-juvenil e suas contribuições na formação humana dos(as) alunos (as) do ensino

fundamental – anos iniciais no contexto das escolas contemporâneas, a partir do levantamento de dados com abordagem qualitativa e estudo de caráter descritivo (ZANETTE, 2017).

Conceitualmente falando, a pesquisa bibliográfica consiste em uma modalidade de pesquisa no qual as informações são coletadas em materiais científicos, que se encontram disponíveis de forma impressa ou digital, entre os quais estão: livros, artigos, dissertações, teses, anais de eventos científicos, entre outros. Ela é apontada como sendo de fundamental relevância para o campo acadêmico, por representar a primeira etapa para a execução de todos os projetos e atividades científicas (SOUSA, *et al.* 2021).

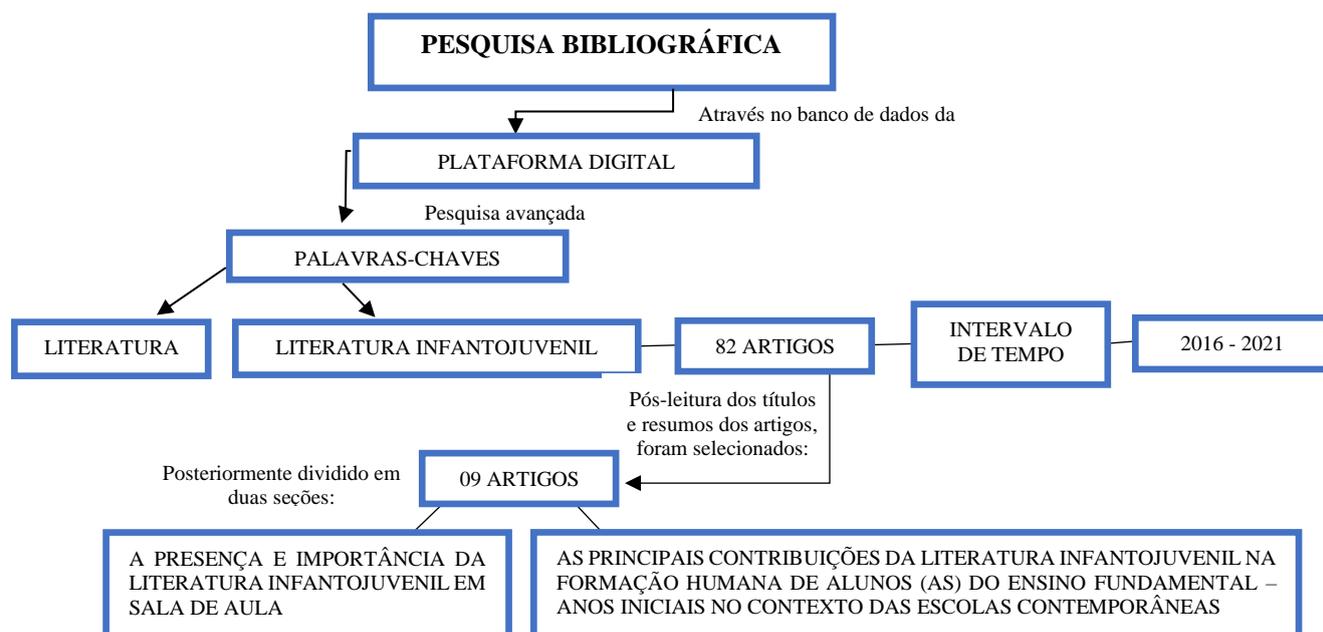
Em outros termos, o referido tipo de pesquisa é a base de sustentação para o desenvolvimento de todos os trabalhos científicos realizados durante a vida acadêmica do profissional em formação. Ela oferta os dados necessários ao conhecimento e análise do assunto abordado, além disso, após o processamento, as informações contribuirão para a construção de um conteúdo robusto e enriquecedor, no que tange a construção do saber.

Logo, essa pesquisa utilizou como descritores os seguintes termos: “literatura” + “infantojuvenil”, na qual foi delimitado o tempo de 2014 a 2021. Dentro Plataforma Espaço Digital encontrou-se o total de 82 artigos. Diante da coleta investigada, esses artigos foram separados em duas seções, das quais serão expostas no decorrer desse artigo científico em busca de chegar ao objetivo final.

A primeira categoria é “A presença e importância da literatura infantojuvenil em sala de aula”. Nessa primeira categoria os autores afirmam em suas pesquisas que esse gênero literário no processo educacional da criança é importante devido a diferentes fatores, como o a autonomia ofertada ao(a) discente no processo de aprendizado, o desenvolvimento intelectual alcançado, que os preparam para o convívio em sociedade, entre outros elementos ligados ao campo cognitivo e psicossocial.

A segunda categoria que foi separada é “As principais contribuições da literatura infantojuvenil na formação humana de alunos (as) do ensino fundamental – anos iniciais no contexto das escolas contemporâneas”. Essa categoria emergiu após a leitura dos artigos, pois por meio das pesquisas encontradas foi possível observar que as obras literárias, proporcionam saberes diversificados, sendo eles componentes de diferentes áreas da formação humana, como o intelecto, o emocional, o moral e o social, campos esses que precisam ser trabalhados de modo a permitir ao(a) aluno(a) um desenvolvimento integral e condizente com as demandas da contemporaneidade.

FIGURA 1 - MAPA DO PROCESSO DA REALIZAÇÃO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA



Fonte: Os autores (2022).

Dessa forma, este presente artigo realizou uma pesquisa bibliográfica na busca de encontrar pesquisas atuais que abordassem a literatura infantojuvenil no processo de formação humana. Na próxima seção deste presente artigo será exposto os 09 trabalhos selecionados e seus referentes abordagens e contribuições para o objetivo do trabalho. Os dados foram analisados qualitativamente, para isso, utilizamos Bardin por compreender que a análise de conteúdo é a que mais se aproxima para esta investigação e a análise dos seus dados. (BARDIN, 2011), a partir deste levantamento, serão direcionadas à discussão dentro dos resultados.

3 RESULTADOS

Após a busca de pesquisas realizadas desde 2011 na Plataforma Espaço Digital onde estão inseridos os anais do Congresso Nacional de Educação e sua seleção por meio da leitura de seus títulos e resumos, os artigos foram direcionados em duas subseções para contribuir para este trabalho. A primeira retrata a presença e importância da literatura infantojuvenil em sala de aula, e a segunda as principais contribuições da literatura infantojuvenil na formação humana de alunos (as) do ensino fundamental – anos iniciais no contexto das escolas contemporâneas.

Posteriormente, os 09 trabalhos selecionados estão expostos em uma tabela (Tabela 1) para melhor compreensão, com respectivamente seu título, autor e ano de publicação.

Tabela 1: Artigos selecionados para composição do presente artigo científico.

TÍTULO	AUTOR	ANO
Literatura infantil na escola: os poemas nas atividades pedagógicas.	Silva, A. R. <i>et al.</i>	2016
A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e formação dos sujeitos.	Silva, R. R; Lira, M. M.	2017
A formação da identidade da criança afro-brasileira – caminhos através da prática pedagógica com a literatura infanto-juvenil.	Lima, A. R. S. <i>et al.</i>	2018
A contribuição da literatura infantil na formação de valores éticos e a identidade da criança negra.	Santos, F. F. <i>et al.</i>	2018
A importância da literatura infantil no desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança.	Santos, S. E. L. <i>et al.</i>	2018
Inclusão e sua interface com a literatura infantil.	Moraes, P. P; Colins, F.	2019
A literatura infantil e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem.	Souza, F. M. P.	2020
Contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização.	Tertulino, Y. J. L. O. <i>et al.</i>	2020
Literatura infantil: a formação da criança leitora.	Silva, F. C. <i>et al.</i>	2021

Fonte: Os autores (2022).

4 DISCUSSÃO

4.1 A PRESENÇA E IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL EM SALA DA AULA

Segundo Souza (2020), vivenciar a literatura infantojuvenil em sala de aula contribui de forma direta na construção de saberes e na formação humana dos(as) alunos(as), sendo ela apontada como um importante recurso pedagógico que possibilita a ampliação das suas habilidades e fortalecendo suas potencialidades. Seu uso no processo de ensino-aprendizado não fica restrito apenas ao momento de leitura, pelo contrário, a mesma é um instrumento interdisciplinar que pode ser utilizada em diferentes contextos do cotidiano escolar.

Este aspecto também é comentado por Silva *et al.* (2021), ao afirmarem que apesar de não ser a única aplicação desse gênero literário no ambiente escolar, o incentivo à leitura é apontado como um dos principais benefícios ofertados pela presença do mesmo no contexto educacional da criança. Além de auxiliar no aprendizado das letras e palavras, ou seja, contribui para que o(a) aluno(a) consiga compreender os sinais escritos, conhecimento esse que irá introduzir nas diversidades de saberes que uma sala de aula pode proporcionar, uma vez que o ato de ler é um dos pilares de sustentação de todo o percurso formativo do indivíduo.

Tertulino *et al.* (2020) também comentam que sua importância é reconhecida em todo o contexto da sociedade e do processo escolar, visto que ler é essencial para as relações sociais e para o desenvolvimento do sujeito que ler. Logo, vai muito além do que a simples transmissão de um conteúdo programado, pelo contrário, corrobora para a transformação social e emancipação.

Silva e Lira (2017) ainda respaldam que a literatura infantojuvenil concede uma maior dinamicidade nas aulas por ser composta por diferentes produções, o(a) professor(a) certamente conseguirá tornar o ensinamento muito mais dinâmico e lúdico, elementos esses que costumam atrair a atenção do(a) aluno(a) para o que está sendo transmitido. As obras literárias como instrumento pedagógico, incentivam a criança a ser mais ativa em seu processo de formação, além de despertar a criticidade, imaginação, criatividade, consciência, entre outros aspectos que ajudará no decorrer de sua vida educacional.

Consoante com Souza (2020) esse apontamento acerca da influência da literatura infantil na construção da identidade da criança, também pode ser embasada no entendimento que é no início da vida que os indivíduos são expostos com maior

intensidade as informações e experiências que incidiram em seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional e moral. Por conseguinte, precisam estar em contato com instrumentos educacionais que os levem a uma apropriação do mundo a seu redor para que os conduzam a refletir sobre tudo a sua volta.

Em outro modelo, Santos *et al.* (2018) expõem a construção da identidade da criança como sendo mais um componente trabalhado em sala através dos livros e histórias. Os autores afirmam que o referido gênero da literatura no processo de ensino, pode contribuir, através de suas informações e representações, no desenvolvimento identitário do indivíduo, principalmente no do público infantil, visto que ainda estão em processo de formação.

Essa interação societária também é descrita no estudo produzido por Silva e Lira (2017) como um dos pontos que justificam a importância de se usar as obras literárias no cotidiano escolar, isso porque as autoras apontam que a leitura que a literatura infantojuvenil proporciona e contribui no desenvolvimento crítico dos(as) discentes. Assim, há a indicação de que a exposição as obras com temáticas diversificadas, produzidas em linguagem adequada a faixa etária, ajuda o alunado a não apenas ler, como também a compreender o que estar sendo transmitido, tornando-o(a) mais preparado(a) a lidar com as informações que fazem parte do cotidiano social.

Ainda nesse contexto social, retomamos ao pensamento de Santos, *et al.* (2018) em que expõe que a criança convivendo com a leitura tende a estimular o prazer pela leitura. Isso fortalece a percepção destes sujeitos em relação a literatura a não a ver apenas como uma leitura simplista, ou seja, decifrar código, mas sim, interpretá-la, compreendê-la, levá-la ao sentido mais amplo. Logo, mais uma vez a importância de trabalhá-la, pois os(as) alunos(as) não aprendem apenas conteúdos, todavia contextualizam a leitura dentro das suas vivências e esferas sociais.

Diante disso é possível afirmar que a literatura voltada ao público infantojuvenil constitui-se no ambiente educacional, como um recurso que representa o mundo e a vida real através das palavras, permitindo que as crianças as vejam e entendam a partir de um cenário repleto de criatividade e imaginação. Sua inclusão nas aulas pode ocorrer por diferentes métodos, entre os quais destaca-se projetos ligados a contação de histórias, momentos de leituras, atividades literárias com participação da família, entre outras didáticas (CAMARGO; SILVA, 2020).

Essa maneira de mostrar o mundo ao(as) discentes, também é abordada por Pereira (2021), que expôs em seu estudo que o imaginário é fator imprescindível a compreensão

da realidade por parte desse público. Segundo a autora, os componentes da literatura, como contos de fadas, cantigas, fábulas, entre outros, são instrumentos importantes que contribuem para a formação do senso crítico do indivíduo, que é um dos pilares da construção do homem e do convívio societário. Em outras palavras, Souza (2020, p. 3), diz que ela é “importante na humanização da criança diante da realidade social, uma vez que, ler remete a um despertar do senso crítico, contribuindo de alguma forma para a sociedade”.

Diante de todo o exposto, ressalta-se em conformidade com Silva e Lira (2017), a relevância de se inserir a literatura infantojuvenil no planejamento educacional dos(as) docentes, visto que, essa ramificação auxilia no processo ensino-aprendizado trazendo inúmeros ganhos a formação do(a) aluno(a). A integração de suas obras nas atividades pedagógicas proporciona a aquisição de conhecimentos diversificados, não ficando restritos apenas aos saberes ligados a língua portuguesa, pelo contrário, há uma gama de temáticas que podem ser abordadas em sala, tornando a experiência muito mais enriquecedora e construtiva para os presentes.

Dentro desse contexto de integração do referido gênero da literatura no plano de aula dos professores, Santos, *et al.* (2018), faz uma ressalva que não basta apenas a implantação de projetos ou programas literários no espaço escolar, pelo contrário, para que se alcance sucesso com a proposta, faz-se necessário uma atenção quanto a escolha do acervo, de modo que as obras venham a contribuir de forma positiva na formação do alunado, como por exemplo, permitindo aos mesmos um contato mais próximo com a diversidade e as especificidades dos grupos societários, como os da cultura africana.

Segundo Souza, *et al.* (2019), a seleção dos livros literários não pode ser aleatória, pois as obras devem ser analisadas e escolhidas de modo que possam atender as diferentes demandas apresentadas pelos(as) discentes em seu cotidiano escolar. A de se ter um cuidado mais amplo, pois o enfoque mudou nos últimos anos e essas mudanças devem ser observadas na formação do sujeito, ou seja, é preciso que o texto traga contextos importantes para a sociedade contemporânea como diversidade, diferenças culturais, entre outros elementos que levem o(a) aluno(a) a uma reflexão sobre a realidade do mundo.

Em linhas geral, é possível afirmar que esse ramo da literatura possui um papel de destaque no desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, sendo ele um recurso poderoso em todas as etapas do processo educacional. Sua presença no ambiente escolar, em especial na sala de aula, contribui para a aquisição e aprimoramento da linguagem

oral e escrita, ao mesmo tempo em que ajuda o(a) discente a conhecer o mundo e a vida através do uso da imaginação e criatividade.

Em face, destaca-se que a literatura infantojuvenil é de fundamental relevância na formação da criança, principalmente quando há um olhar mais voltado ao papel da mesma como futura cidadã ativa de uma sociedade multicultural. Isso é, as obras literárias, quando bem selecionadas e utilizadas no processo de formação, contribuem diretamente para o desenvolvimento intelectual do(a) aluno(a), como também o(a) torna mais preparado para o convívio com o meio no qual está inserido, uma vez que os auxiliam na compreensão de tudo o que está a sua volta.

4.2 AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA FORMAÇÃO HUMANA DE ALUNOS(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS

Ao analisar a literatura infantojuvenil pelo contexto de formação humana do(a) aluno(a), é possível observar que a mesma, através de seus inúmeros elementos constitutivos, oferta as crianças a possibilidade de se desenvolverem tanto no campo intelectual, quando no emocional e social. A primeira grande contribuição das obras literárias no processo de ensino é a apropriação e o domínio da língua materna, fatores esses apontados como essenciais a todo o convívio em sociedade, isso porque, o ser social tem a necessidade constante de se comunicar, de modo a compreender e ser compreendido pelos demais componentes do meio o qual encontra-se inserido (SANTOS, *et al.* 2018).

O aprimoramento do senso crítico também pode ser apontado como umas das benesses advindas da presença das obras literárias no contexto de formação, ou seja, o hábito da leitura proporcionado pelo uso da literatura em sala de aula, conduz a criança a observar, questionar e até a se opor ao que o autor transmitiu com a história. O desenvolvimento de um pensar mais crítico é possibilitado pela dinâmica permitida pela leitura, no qual o escrito é confrontado com as experiências do(a) discente, levando-o(a) a refletir sobre o que está sendo mostrado (PEREIRA, 2021).

Outra importante contribuição que as obras podem gerar é a promoção da reflexão sobre temas diversificados, muitos dos quais considerados relevantes no cotidiano da sociedade contemporânea, como por exemplo, o combate à desigualdade e o estímulo a inclusão social. A literatura pode conduzir discussões sobre questões de grande impacto social, através de uma abordagem acessível ao público, citando como exemplificação,

livros que tenham pessoas não ouvintes como personagens centrais que podem ser usados no processo de ensinamento e conscientização acerca do convívio normal entre indivíduo ouvintes e não ouvintes (MORAES; COLINS, 2019).

Nessa linha de questões sociais, Santos, *et al.* (2018), falam que a literatura infantil pode ser um importante recurso didático de combate ao preconceito, isso é, em conformidade com o estudo, é possível indicar a exposição a temas como combate ao apartamento racial como um significativo ganho tanto para a criança, quanto para a sociedade. Apresentar ao sujeito em formação, histórias, fatos, entre outros elementos que rompam com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura, é um grande passo no desenvolvimento humano do alunado, pois resgata o respeito e a valorização das diferenças.

O combate a práticas racistas também é descrito no estudo de Lima, *et al.* (2018) como um dos caminhos positivos ofertados pela literatura aos(as) alunos(as) em formação, uma vez que proporciona a criança um olhar mais amplo sobre a diversidade racial, tanto no ambiente escolar como fora dele. Além disso, o texto literário também contribui para que o(a) discente consiga se aceitar como parte da sociedade, ou seja, reconhecer e aceitar sua identidade, levando-o a refletir sobre o seu papel no mundo.

De um modo geral, o texto literário tem o poder de transformar padrões que por muito tempo fizeram parte do imaginário da sociedade. Adoção de obras infantis é possível desconstruir estereótipos entre outros elementos característicos que, apresentados como sendo o modelo a ser seguido, acabavam por desmerecer parte dos que não se encaixavam nessas determinações. Por exemplo, a literatura contemporânea tem como um dos objetivos centrais, retirar as representações europeias que por muitos anos predominaram como referências, tornando a formação muito mais igualitária, levando o(a) discente a entender que ser diferente não é ruim.

Em prosseguimento, é possível ressaltar que o letramento social é mais um benefício proporcionado pelo uso do citado ramo literário no contexto das escolas contemporâneas, que de modo mais abrangente consiste na capacitação do(a) aluno(a) para usar a leitura e escrita nas diferentes práticas sociais. A inserção da literatura na construção do saber, contribui para que a criança consiga não apenas ler e escrever, como também saiba como fazer o uso competente desses elementos em seu convívio em sociedade, sendo capazes por exemplo, de no futuro conseguirem organizar um discurso de modo a transmitir o que se quer informar (SILVA, *et al.* 2016).

Esse benefício também é descrito no estudo produzido por Galindo (2018), no qual ressalta-se que a inserção da literatura no contexto das escolas contemporâneas, contribui para que o indivíduo consiga compreender o que lhe está sendo apresentado, tendo ele a capacidade de utilizar o que foi absorvido em sua vivência em sociedade. Há o destaque também para geração de autonomia quanto a busca por novos conhecimentos, além da habilidade com a leitura e escrita, o(a) aluno(a) também se torna capaz de recorrer a livros e a leitura como fonte de informações, sempre que necessárias para suas interações sociais. Em consonância com o letramento, pode-se citar a emancipação do pensar como um grande avanço advindo do uso da literatura infantojuvenil como recurso pedagógico na formação do público infantil.

Como pode ser observado, dentro das já citadas benesses ofertadas pelas obras literárias no processo de ensino-aprendizado das crianças, há uma ênfase em três elementos centrais, sendo eles, o aprender a ler e escrever, o desenvolvimento da capacidade de compreender o que se está lendo e o aprimoramento da habilidade de usar esse conjunto de saberes em sua vida em sociedade. Esses três eixos são muito importantes na formação humana, pois são competências muito relevantes ao cotidiano do cidadão, por serem exigidas em muitas das práticas executadas pelo indivíduo dentro do grupo ao qual encontra-se inserido.

Segundo, Tertulino, *et al.* (2020) expõe que os(as) alunos(as) que possuem no ambiente escolar o acesso a obras literárias são mais propícios a desenvolverem a criatividade e a imaginação. Em outros termos, os autores, ressaltam como um dos ganhos de se ter a literatura como recurso pedagógico, o aguçamento da habilidade de idealizar, inventar coisas novas, ou seja, o estímulo a engenhosidade, elementos esses que podem ser considerados relevantes no momento de se buscar soluções viáveis a diferentes situações ou problemas que possam surgir no dia a dia.

Souza (2020), por sua vez, traz como uma das maiores cooperações ofertadas pelo acervo literário voltado ao público infantojuvenil, a transmissão de valores e normas da sociedade com a finalidade de instruir e de formar o caráter da criança, uma formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. Há o entendimento de que quando utilizadas de forma adequada, as obras podem contribuir para uma formação ampla, no qual através da interdisciplinaridade, sejam abordados conteúdos que estiguem uma reflexão sobre elementos ligados a estruturação do caráter e o exercício da cidadania.

Com base nesse detalhamento acima descrito, é possível afirmar que a literatura infantojuvenil mostra para a criança todo um contexto, no qual o imaginário é

amplamente trabalhado, porém sem que se perca o foco na realidade. Ela permite que o(a) aluno(a) consiga compreender o problema a sua frente, uma vez que se fossem expostos(a) a problemática em um nível de linguagem diferente do seu não conseguiriam compreender, ao mesmo tempo que instigam a buscar possíveis soluções, tendo a criatividade e as experiências como principais ferramentas para o alcance de soluções, havendo, portanto, uma junção do imaginário com o real.

Em suma, expõe-se que a literatura infantojuvenil oferta ao(a) aluno(a) um farto conjunto de saberes que vão muito além do simples ato de ler, pelo contrário, sua adoção no processo de formação do indivíduo, ajuda na construção de conhecimentos que o prepararão para a interação em sociedade. Esse gênero quando bem trabalhado, proporciona prazer em aprender, instiga a imaginação, fomenta a criatividade, facilita aquisição da linguagem, entre outros elementos ligados ao campo cognitivo da criança.

Além disso, a presença desse recurso pedagógico no meio escolar, também oferta ganhos em outras dimensões do saber, atuando por exemplo no campo emocional, moral, social, entre outros segmentos que são considerados primordiais para o desenvolvimento humano. Ela auxilia no desenvolvimento da mente e da personalidade da criança, levando-a a adquirir um senso crítico do mundo, permitindo que consiga não apenas compreender a realidade a qual encontra-se inserida, como também ter a capacidade de buscar soluções para questões sociais que lhe são apresentadas cotidianamente.

5 CONCLUSÃO

O acervo bibliográfico selecionado para compor o presente artigo mostrou que a literatura infantojuvenil desempenha funções consideradas de extrema significância para o processo de aprendizado dos(as) discentes que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos mostraram que ela é um recurso pedagógico muito importante para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) na fase infantil, no qual seus inúmeros componentes podem ser usados de forma interdisciplinar para integrar conteúdos e com isso maximizar a aquisição de conhecimento.

Evidenciou-se que a presença de obras literárias no contexto das escolas contemporâneas, em especial na sala de aula, auxilia na construção de saberes diversificados, tendo como um dos centrais a apropriação e o domínio da língua materna, elementos esses apontados como sendo a base para o processo de formação do ser humano. A adequada utilização de contos, poemas, fábulas, cantigas, entre outros

elementos constitutivos desse gênero da literatura, incentiva o hábito da leitura, contribuindo de forma direta para que a criança se torne um leitor capaz de não apenas decodificar os sinais, como também, compreender o que lhe está sendo transmitido.

Outras benesses também foram observadas nos estudos analisados, entre os quais é possível destacar o letramento, que de uma forma mais simples, consiste na habilidade de ler, entender e usar o que foi visto em suas experiências cotidianas. Além disso, o termo também remete a capacidade do(a) aluno(a) de conseguir recorrer, por conta própria, a livros, assim como a outros instrumentos informacionais, quando necessitar encontrar respostas a suas dúvidas ou soluções para determinadas questões que possam vir a surgir.

Ainda dentro desse conteúdo, considera-se pertinente salientar, que a autonomia foi um dos pontos considerados dentro da análise voltada a importância da literatura em sala de aula, isso porque, conforme alguns autores estudados, ela tem a capacidade de despertar no alunado o protagonismo quanto a sua formação. Essa emancipação ofertada, também incide na maneira de pensar, logo, ao trabalhar com obras literárias adequadas a faixa etária, o(a) professor(a) permite que a criança use sua imaginação e criatividade para interpretar o que está sendo contado, ajudando por exemplo, na construção de seu senso crítico em relação ao mundo.

Em consonância com os ganhos cognitivos, a presença da literatura voltada ao público infantojuvenil também gera frutos positivos em outros campos de formação, como por exemplo, o emocional, o moral e o social. O uso de seus componentes no processo de ensino contribui no desenvolvimento da criança como ser social, ajuda o educando a trabalhar sua individualidade, sua identidade, seus sentimentos, ao mesmo tempo que o conduz a uma compreensão mais ampla sobre o grupo societário ao qual está inserido, levando-o a refletir sobre si e sobre a realidade do mundo a seu redor.

Ficou explicitado que o referido ramo literário tem a capacidade de trabalhar temas considerados significativos para a sociedade contemporânea, como é o caso do combate ao preconceito racial e a busca por um mundo mais inclusivo, no qual o respeito às diferenças é o norte a ser seguido. O uso da literatura facilita a introdução de temáticas sociais importantes, como a desconstrução de padrões que inferiorizam determinadas classes e acabam por não refletir a miscigenação características do povo brasileiro.

Há na literatura infantojuvenil um leque de possibilidades quando se fala na formação humana do indivíduo, isso porque, ela consegue trabalhar pontos específicos de uma sociedade, inserindo o(a) aluno(a) em um contexto de realidade social. Melhor

explicando, pôde-se compreender que o material literário voltado a esse público tem a capacidade de aproximar a criança da cultura de determinado povo, assim como da sociedade no geral, permitindo que ela consiga enxergar e entender suas histórias, crenças, normas, entre outros elementos que fazem parte da cultura daquele grupo, seja o que ela estar inserida ou não.

Em suma, conclui-se afirmando que os(as) alunos(as) que possuem no ambiente escolar o acesso a obras literárias são mais propícios a se desenvolverem no campo intelectual e psicossocial, tornando-se cidadãos muito mais conscientes e preparados para o convívio em sociedade. Esses ganhos partem de uma formação mais ampla de aprendizado, no qual a literatura, como instrumento pedagógico, aguça as habilidades e potencialidades do(a) discente, proporcionando novas perspectivas sobre a posição do sujeito diante de uma sociedade frenética e em constante mudanças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2022.

CAMARGO, M. A. S; SILVA, M. J. P. **A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável**. Revista ESPACIOS, v. 41, n. 9, 2020. Disponível em:
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410913.html>. Acesso em: 26 mai. 2022.

COELHO, A. B; SOUSA, J. G. S. **Literatura infantojuvenil: formação do leitor**. Revista Outras Palavras. v. 16, n. 1, p. 68-81, 2020. Disponível em:
<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/1624>. Acesso em: 23 mai. 2022.

FERREIRA, L. G; ABREU, R. M. A. **Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 5, p. 1-31, jul./set. 2021. Disponível em:
<http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GALINDO, O. H. A. **A literatura infantojuvenil no livro didático de língua portuguesa: análise de propostas de exercícios de leituras literárias**. Repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em:
<https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/2273>. Acesso em: 26 mai. 2022.

LIMA, A. R. S. *et al.* **A formação da identidade da criança afro-brasileira – caminhos através da prática pedagógica com a literatura infanto-juvenil**. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 5, 2018.

LUDKE Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU. 1996.

MARTINS, G. A; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MORAES, P. P; COLINS, F. **Inclusão e sua interface com a literatura infantil**. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 6, 2019.

PEREIRA, K. M. B. B. **A relevância da literatura infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – UNICEPLAC. 2021. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/1261>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SANTOS, A. B. **Literatura infanto juvenil na escola: nutrindo o imaginário e denunciando os problemas sociais**. Revista Educacional da Sucesso, v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://facsu.edu.br/revista/wp-content/uploads/2022/02/5.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.

SANTOS, A. C. P; SANTOS, J. O. **A literatura infantil e os livros didáticos: A literatura nas séries iniciais do ensino fundamental mediada pelos livros didáticos**. Repositório Institucional UNEB. 2021. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1768>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SANTOS, F. F. *et al.* **A contribuição da literatura infantil na formação de valores éticos e a identidade da criança negra**. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 5, 2018.

SANTOS, S. E. L. *et al.* **A importância da literatura infantil no desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança**. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 5, 2018.

SILVA, A. R. *et al.* **Literatura infantil na escola: os poemas nas atividades pedagógicas**. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 3, 2016.

SILVA, F. C. *et al.* **Literatura infantil: a formação da criança leitora**. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 7, 2021.

SILVA, R. R; LIRA, M. M. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e formação dos sujeitos**. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 4, 2017.

SOUSA, A. S. *et al.* **A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUZA, F. M. P. **A literatura infantil e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem**. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 7, 2020.

SOUZA, T. A. *et al.* **A importância da leitura infantojuvenil no processo de ensino–aprendizagem sob a ótica dos docentes.** Revista Philologus, Ano 25, n. 75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/809>. Acesso em: 25 mai. 2022.

TERTULINO, Y. J. L. O. *et al.* **Contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização.** In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 7, 2020.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** *Educar em Revista*, n. 65, p. 149–166, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2007, apud TERTULINO, Y. J. L. O. *et al.* **Contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização.** In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 7, 2020.

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

Ryséle Marcelino Lins
Adevaldo Francisco dos Santos
Manuela Feliciano da Silva
Sheylene Tathiana Lages Silva

1 INTRODUÇÃO

A música é linguagem que nos traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar, sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização relacionamento expressivo entre o que se pode ouvir e o silêncio. A música está presente nas mais variadas culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas, etc. Faz parte da educação desde há muito tempo sendo considerada como fundamental para a formação de futuros cidadãos.

A inclusão da música na sala de aula trouxe boas contribuições, tanto na escola, como na família, pois, no contexto geral as crianças se sentem bastante atraídas por músicas, onde por muitas vezes já conhecem por intermédio dos mais variados tipos de comunicação.

Contudo com a utilização da música na educação infantil pode perceber que as crianças da referida escola (creche) não apreciavam inicialmente o trabalho pedagógico com músicas infantis, priorizando um repertório musical compatível com o público adulto. Através da excursão deste trabalho e de observações feitas pode ser resgatado o gosto pelas músicas infantis, além de observar também que esse trabalho em muito contribuiu para o desenvolvimento da integração das crianças, ajudando a consolidar conhecimentos que já vinham sendo adquiridos por meio deste instrumento pedagógico.

A música nesse contexto, vem viabilizar o processo de ampliação da capacidade que um ser humano tem de processar informações envolvendo a aquisição de recursos conceituais como: habilidades perceptivas, desenvolvimento e aprimoramento da linguagem e amadurecimento de alguns aspectos relacionados ao cérebro.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos e cognitivos, com a de interação e comunicação social são caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas

mais importantes da expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo mais abrangente, na educação infantil, particularmente. Vale ressaltar em dizer que é indispensável e essencial que as unidades escolares e as famílias se interessem em participar para fazer da escola um ambiente extremamente prazeroso.

Certo que com isso a escola foi beneficiada através do desenvolvimento dessa prática. Este trabalho analisou como vem se dando o emprego da música nas salas de aula de educação infantil do município de Alhandra.

2 FUNÇÃO SOCIAL A ESCOLA

A escola principalmente a pública é um espaço democrático dentro da sociedade servindo para discutir situações, possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, trazer informações e dar caminhos para os alunos buscarem mais conhecimentos. Além disso, a escola é o lugar de sociabilidade de crianças, jovens, adolescentes e também de várias outras discursões. No entanto, e preciso considerar alguns aspectos no que se refere a sua função social e a realidade vivida por parte dos estudantes brasileiros.

A problemática da educação está ligada e associada aos valores humanos como a ausência ou ruptura de valores essenciais ao convívio humano, bem como alguns associam ao despreparo profissional dos educadores, salas de aulas superlotadas, cursos de formação acelerados, salários baixos, falta de recursos, currículos e programas pré-elaborados pelo governo, que por muitas vezes não condiz com a nossa realidade, dentre tantos outros fatores, tudo na busca da redução de custos.

Todas estas questões acabam contribuindo de fato para situação educacional atual.

Segundo Freitas (1980. P. 17) a educação é responsável pela manutenção, integração, preservação da ordem e do equilíbrio e conservação dos limites do sistema social. E reforça “para dar possibilidades que o sistema sobreviva, os novos indivíduos que nele ingressam precisam assimilar e internalizar os valores e as normas que regem o seu funcionamento”

Nesse sentido, “uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração: as modalidades ou forma de realizar ou garantir essa transmissão chama-se educação” (ABBAGNANO, 2000, p.305-306).

Deste modo a educação não alienada deve ter como finalidade a formação do homem visando que ele possa realizar as transformações sociais necessárias à sua humanização, buscando romper com os sistemas que impedem seu livre

desenvolvimento. Para Duarte (2003) assim como para Savani (1997) o trabalho educativo produz nos indivíduos a humanidade, alcançando duas finalidades quando os indivíduos se apropriam dos elementos culturais necessários à sua humanização.

É indispensável que o trabalho educativo garanta a possibilidade de o homem tornar-se livre, consciente e responsável a fim de definir, ou seja, concretizar sua humanização. E para isso tanto a escola como as demais entidades sociais devem proporcionar a procura, a investigação, a reflexão, buscando razões para a explicação da realidade, uma vez que é através da reflexão e do diálogo que surgem respostas aos problemas.

Savani (2000, p. 35) “(...) A educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?” E continua sua indagação ao refletir” (...). Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de modo com que as diferentes exigências das diferentes épocas. “Mas a preocupação com o homem é uma constante.”

Os espaços educativos, principalmente aqueles que formam educadores devem orientar para a necessidade da relação subjetividade-objetividade, buscando compreender as relações, uma vez que, os homens se constroem na convivência, troca de experiências. É função daqueles que educam levar os educandos a romperem com a superficialidade de uma relação em que muitos se relacionam protegidos por máscaras sociais, rótulos.

A educação enquanto mecanismo de socialização e de inserção social aponta-se como o caminho para a construção de ética. Não usando-a para cumprir apenas funções ou realizar papéis sociais, mas para transmitir e exercitar a capacidade de reflexão e de trabalho não alienado.

A escola não pode continuar a desenvolver o papel de produtora de mão de obra. Seu objetivo principal deve ser formar o educando como o homem humanizado e não apenas prepará-lo para o exercício de funções produtivas, para ser consumidor de produtos, logo, esvaziados, alienados e deprimidos.

É necessário que as práticas educativas dos educadores superem o espírito de competitividade individualista e egoísta da sociedade capitalista. Mészáros (2005) salienta que a educação deve qualificar para vida, e não para o mercado, como está impregnada na ideologia capitalista, como mercadoria, um negócio. Para ela a crise educacional não resulta apenas da modificação politizados processos educacionais, mas da reprodução da estrutura dos valores que perpetuam a ideologia da sociedade mercantil.

Deste modo pode-se constatar que a origem dos fatores que impedem que a educação seja igualitária e que promova o ser humano e o ser social está na ideia imposta pelo capital.

Atrelado a esse contexto explica Mészáros (2005, p.27) “(...). É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. ”

Somente um sistema que pregue e realmente efetive a igualdade entre homens, sem dominados nem dominantes poderá contemplar a formação integral do homem como um ser social. Da mesma forma que depende de uma educação de qualidade a possibilidade de termos uma sociedade mais justa onde a ética exista e se firme enquanto conduta entre os homens.

Em meio a todas essas questões torna-se preciso refletir se a educação de qualidade para todos prejudica o interesse de alguns. E para esse questionamento Gomes (1994, p. 47) explica que “(...). Não pode haver educação livre ou universal, enquanto existem classes.

Embora possa utilizar disfarces sutis, a escola é o instrumento da classe dominante. A educação escolar, considerada como o principal meio de transformação social através da conscientização, e reflexão do homem em relação ao ambiente em que vive. No entanto, a escola não pode ser vista apenas como um instrumento de dominação. E através dela que se busca a superação da realidade atual. E é a escola também que proporciona o surgimento de muitos movimentos sociais que almejam a superação da crise capitalista. A âmbito escola pode e deve ser vista como um espaço de prazer, de trocas, de experiências, onde aprende-se a viver e a conviver. Se não fosse assim, não haveria reações dos mais diferentes tipos por parte de alunos e de professores que insatisfeitos com determinada situação buscam mudanças.

Vale dizer que embora a escola esteja comprometida com os interesses econômicos, sociais e políticos dominantes ela também pode ser transformadora desde que os sujeitos que a compõem tenham clareza, compreendam o movimento da realidade e construam uma prática transformadora que vise a verdadeira socialização dos bens materiais e espirituais produzidos pela humanidade. A função social da escola se amplia a fim de converter-se em um lugar privilegiado da educação, cidadania e cultura.

A escola, enquanto instituição ética e socializadora consiste num dos principais meios para a formação crítica e cidadã. E para o exercício dessa incumbência a escola precisa assegurar a realização de atividades que possuem relação com todos os aspectos

que envolve a tarefa maior da escola: a qualidade a educação. Tendo como objetivo o efetivar os processos de aprendizagens e a realização de atividades que não possuem uma relação direta com o processo educativo, mas, que contribui para torná-lo efetivo, propiciando as condições básicas para que ele se realize, assim podemos citar algumas:

- Possuir autonomia, definido e construindo seu próprio caminho pedagógico;
- Oferecer instrumentos de compreensão da realidade local, onde a escola considere a realidade na qual está inserida, promovendo a identidade do aluno;
- Propor planejamento adequado com ações articuladas aos objetivos, assim como programas de avaliação de desempenho;
- Possuir um currículo contextualizado, que seja organizado e que assegure as aprendizagens fundamentais estabelecidas para o país, mas que se identifique com o contexto local;
- Promover a inclusão e a participação dos educandos em relações sociais diversificadas;
- Estimular o exercício da cidadania;
- Criar ações educativas partilhadas com a comunidade local, ultrapassando os muros da escola;
- Incentivar o professor a assumir sua condição de pesquisador, dentre tantas outras;

Além disso, cabe ao governo investir em política educacional de qualidade, garantido infraestrutura de funcionamento, condições adequadas de trabalho e salário, programas de capacitação e a adoção de uma gestão participativa e democrática.

Sendo assim é direito e dever de todos os segmentos sociais, que buscam e acreditam numa sociedade democrática, exigir o cumprimento e realização das funções primordiais da educação garantidas em lei.

Sendo importante a participação nas decisões relativas aos rumos, diretrizes e organização, para que tenhamos um espaço educativo (escola) de qualidade que permita aos indivíduos que a integram, possam formar-se com uma educação igualitária e de qualidade.

3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA



A Creche Alaíde Pessoa Da Silveira Está Situada Na Cidade de Alhandra na rua Ministro João Agripino Nº 70. Foi fundada na administração do sr. Prefeito Lído Ferreira Da Silva No Período De 1979 A 1982 Com O Nome De “Creche Casa Do Menino Jesus” mantendo convênio com a I.B. A. Suas primeiras funcionárias foram: a Diretora Maria Do Socorro da Silveira E Monitoras Maria Abel Jerônimo Lucas, Maria Francisca E Eliude Martins.

Na administração do Sr. Prefeito Ginaldo Francisco de pontes, veio a ganhar prédio próprio através do projeto aprovado na câmara municipal de Alhandra, onde foi inaugurada e sancionada nos fundamentos da lei, no dia 24 de abril de 1985 pelo prefeito Ginaldo Francisco de pontes, administrador na época.

O nome dado à instituição foi escolhido para homenagear uma senhora que gostava de ajudar os menos favorecidos da comunidade. Isso se deu depois da sua morte.

O prédio da escola é um prédio antigo com espaço pouco favorável onde as salas de aulas são pequenas e sua estrutura está precisando de reformas, tanto para melhora as condições das salas bem como para ampliar os espaços, pois a entidade além de não ter um espaço favorável é mal dividida.

A referida escola não possui biblioteca, nós professores é quem por muitas vezes montamos estes espaços em nossas salas, isso quando se tem os recursos necessários,

pois, falta até mesmo livros para atividades pedagógicas como: atividade de recortes e colagem.

Assim como tantas outras coisas, a escola ainda não possui laboratório de informática. Com relação aos equipamentos, na creche há: TV, DVD, mini sistema e mimeógrafo, além de alguns materiais didáticos como: cadernos, folhas de ofício, papel crepom, laminado, cartolinas, papel 40, emborrachado, lápis grafite, de pintar (madeira e de cera), hidrocor, piloto entre outros. Com relação a esse tipo de materiais a creche sempre está bem equipada.

O prédio não oferece boas condições para a realização de trabalhos pedagógicos, pois, quando foi construído, a oferta da entidade era de apenas acomodar crianças da comunidade e não era de um trabalho educativo, ou seja, pedagógico, onde os profissionais que ali trabalhavam não precisavam ter nenhum tipo de formação, só era preciso saber cuidar de crianças, no entanto, a estrutura reflete bem isso. O prédio precisa de passar por uma reforma para reformulação e criação de novos espaços como: salas grandes que comportem de 30 à 35 crianças, visto que a creche só possui 3 salas de aula e a quantidade de matriculados é de 108 alunos, onde são divididos nessas salas de aulas. Precisamos de um refeitório, dormitório, brinquedoteca, sala de vídeo, área de lazer, banheiros apropriados, quadra de esportes, entre outros, para que este espaço como um todo seja visto e entendido como um espaço educativo, dinâmico e adequado para o ingresso das crianças em salas de aulas. Daí vem a visão das pessoas quando se trata de creches, pois apesar de ter modificado um pouco com relação à proposta pedagógica, pouco tem sido as mudanças no geral, porque o espaço físico não permite muito.

A instituição foi construída com a finalidade de ajudar os mais carentes da comunidade, pois as maiores das crianças são de famílias de baixa renda, cujos pais têm pouca escolaridade, conseqüentemente, pouca qualificação profissional. A entidade presta serviços aos mais necessitados do município de Alhandra, dando apoio e ajudando a classe mais carente que a compõe. A participação dos mesmos com a comunidade religiosa é pouco significativa, onde não são frequentadores assíduos de nenhum seguimento religioso.

O corpo discente é composto por cerca de 108 alunos com idade entre 02 a 05 anos onde 55 do sexo feminino e 59 do sexo masculino. Seu lazer resume-se nos lazeres que a área em que vivem oferece, como: os rios, as próprias ruas, as praças, entre outros.

A creche atualmente tem 3 salas de aulas, onde se organiza com mesas, cadeiras, pranchas, filtros de água, colchões, ventilador e birô, onde os alunos e professores é quem

convivem dentro deste ambiente pouco propício e apertado, onde o maior interesse é o aprendizado.

Quanto as necessidades, são inúmeras, pois além de ser uma escola, a creche é o lugar que em que eles passam a maior parte do seu dia e eles precisam que este espaço seja um espaço confortável para que os alunos possam passar o dia sem tão pouco se preocupar com o horário de ir para casa, pois a maioria dos alunos que frequentam não se acostumam, mesmo com o passar dos dias no decorrer do ano, onde sempre ouvimos as mesmas perguntas por parte dos alunos como: tia, nós vamos para casa?

O que pode se constatar no decorrer dos anos é que mesmo suas casas não oferecendo uma estrutura confortável alguns deles preferem ficar em casa ao invés de ficarem o dia todo presos em salas tão pequenas, no entanto, as salas são os únicos lugares reservados a eles.

Os alunos têm grandes expectativas em saber quando vão para a escola, onde acredito que a creche não passa essa visão de escola que eles têm. No início deste ano aconteceu um fato muito interessante, pois todo ano nós professores procurávamos enfeitar as salas, mais o que dava para fazer era colar o alfabeto na parede e os números.

Nas minhas férias decidi proporcionar a eles algo diferente, onde eu comprei todos os materiais necessários para a organização da minha sala e comecei a confeccionar, animais, as letras, os números, mural, quadro de aniversariantes, enfeites para as pranchas, enfeites para os pegadores para colocar no varal, enfeite para porta, enfim dentro das minhas possibilidades, tentei fazer algo e não fiquei esperando por ninguém, no entanto, tive uma surpresa muito boa por parte dos educandos, visto que, quando eles chegaram associaram a sala ao ambiente escolar, onde eu pude ouvir por parte deles a seguinte frase: tia aqui é uma escola não é? E eu respondi que sim, e aquilo me deixou muito feliz e recompensada, pois já ouvi de muitos professores, eu que não gasto meu dinheiro, a obrigação é da escola. Sabemos que a escola enquanto instituição tem suas obrigações, mas, no entanto, acredito que nós professores devemos fazer pelas crianças e pela educação o que estiver ao nosso alcance, afinal não somos nós que queremos uma educação diferente, então porque não começamos por nós fazermos a nossa parte e não esperar uns pelos outros.

O Corpo Técnico Administrativo Da Escola É Composto Por Dois Dirigentes, Onde A Diretora É Maria Abel Jerônimo Lucas, Com Superior Incompleto com o 7º período concluído no curso de letras, trabalha na educação como professora desde 1988

e como gestora escolar desde 1993. E Dalila Rodrigues de Pontes Que Está Em Faze de Conclusão No Curso De Pedagogia E Tem 30 Anos De Experiência.

Com base nos dados acima Citados Quando Se Refere Ao Pessoal De Suporte, A Entidade Por Ser Creche Seleciona Seus Profissionais De Acordo Com O Nível De Identificação Com o trabalho social e educativo que a Creche desenvolve, no entanto, Vale Ressaltar que todos os Profissionais que estão em exercício na mesma, está engajado neste trabalho, onde cada um tem sua parcela de participação nas atividades e projetos que a escola (Creche) desenvolve, bem como com a comunidade no geral.

Segue o quadro abaixo:

NOME	FUNÇÃO	ESCOLARIDADE	EXPERIÊNCIA
MARIA GORETE FERREIRA PEDROSA	SECRETÁRIA DE AÇÃO SOCIAL	PEDAGOGIA	14 ANOS
MARIA DE FÁTIMA DE ABRANTES SILVA	SUPERVISORA ESCOLAR	PEDAGOGIA COM ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO	30 ANOS
MÔNICA RIBEIRO DOS SANTOS	MONITORA	ENSINO MÉDIO	08 ANOS
MÁRCIA BRAGA DA SILVA CORRÊA	MONITORA	6º ANO	04 ANOS
GIRLEIDE GUEDES DA SILVA	MONITORA	ENSINO MÉDIO	02 ANOS
DANIELE MARIA DO NASCIMENTO	MONITORA	ENSINO MÉDIO	04 ANOS
JOSICLEIDE BERNADO DE SOUZA	MONITORA	9º ANO	19 ANOS

IRENE LEONARDO BISPO	AUXILIAR	6º ANO	02 ANOS
MARIA DALVA SANTANA DA COSTA	AUXILIAR	ENSINO MÉDIO	26 ANOS
ROSILENE LOPES DA SILVA	AUXILIAR	ENSINO MÉDIO	04 ANOS
ERONILDES VIEIRA DOS SANTOS	AUXILIAR	6º ANO	05 ANOS
MARIA LÚCIA FERREIRA COSTA	COZINHEIRA	9º ANO	14 ANOS
MARIA GORETE PESSOA DA SILVA	COZINHEIRA	9º ANO	04 ANOS
MARIA DAS NEVES FELICIANO CAVALCANTE	AUXILIAR DE ENFERMAGEM	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	29 ANOS
JOSIVALDO PONTES DOS SANTOS	VÍGIA NOTUNO	ENSINO MÉDIO	08 ANOS
JOSÉ MARIA DANTAS DE OLIVEIRA	VÍGIA NOTURNO		

A creche sempre tem participado dos eventos que acontecem fora do seu estabelecimento, visando proporcionar a seus educandos uma maior interação com a comunidade numa forma geral, além dela própria conter eventos em seu programa onde

já se tornou conhecido por todos e que hoje já tem uma grande participação por parte das escolas do município.

A gestão que está sendo praticada na escola é uma gestão democrática, onde todos participam das decisões e de tudo que ocorre dentro da escola.

O corpo docente é composto por:

NOME	CARGO	FARMAÇÃO	EXPERIÊNCIA
CLÁUDIA MADALENA DE OLIVERIRA	EDUCADORA	PEDAGOGIA	6 ANOS
ELIANE DUARTE CABRAL	EDUCADORA	PEDAGOGIA	10 ANOS
MARTA PEREIRA DE ANDRADE	EDUCADORA	PEDAGOGIA	10 ANOS
RYSÉLLE M. LINS	EDUCADORA	PEDAGOGIA	05 ANOS
VÂNIA FELICIANO DOS SANTOS	EDUCADORA	PEDAGOGIA	9 ANOS

Os professores organizam seus trabalhos com base nos planejamentos, encontros pedagógicos e orientação da supervisão e gestão.

4 PROJETO PEDAGÓGICO

O projeto político pedagógico tem duas dimensões como explicam André (2009) e Veiga (1998): a política e a pedagogia. Ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade “ (André, p. 189) e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas de escola, visando a efetivação de seus propostos

e sua intencionalidade (Veiga, p. 13). “Assim sendo, a dimensão especificamente pedagógica”.

No entanto, a partir do que foi citado acima apesar da entidade (creche) não possui ainda o seu PPP que está em processo de construção, a mesma funciona visando essencialmente como ponto de partida e como pontos norteadores essas duas dimensões: o compromisso com a formação do cidadão e possibilitar assim que este cidadão seja responsável, comprometido, participativo, crítico e criativo.

4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A escola tem pensado e vivenciado a sua proposta educacional de maneira conjunta, com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar, onde existe clareza acerca do tipo de cidadão a escola pretende ajudar a formar, que é um cidadão participativo, esclarecido, tanto dos seus direitos como seus deveres sendo consciente que são parte importante de uma sociedade, tornando-os ativos, críticos e criativos, visando uma participação efetiva em todo contexto que o cerca não deixando que os mesmos sejam manipulados por um sistema tão manipulador como o nosso.

Os objetivos educacionais da escola são:

- Desenvolver ações coletivas e individuais que contribuam uma melhor funcionalidade escolar, rumo à escola de qualidade.
- Vivenciar ações coletivas envolvendo todos os integrantes da escola.
- Desenvolver uma metodologia de trabalho que proporcione melhor aprendizagem dos educandos, visando diminuir a evasão escolar;
- Desenvolver programas e atividades para maior integração, escola, família e comunidade;
- Promover formação continuada dos profissionais da escola;
- Organizar eventos de mobilização docente e discente para articular a comunidade escolar na conjugação de esforços pelo resgate, preservação e promoções das ações inerentes ao PPP.
- Formar cidadãos críticos e ativos.

A escola não tem adotado livros didáticos, no entanto, sabemos que o livro tem sua importância, mas isso não impede que o professor seja um pesquisador, pois, existem

outras fontes de informação e comunicação. Partindo deste pressuposto a creche tem um trabalho diversificado no trato com os conteúdos, ela trabalha com projetos, eventos, o livro é usado na sala de aula como fonte de pesquisa e não como um roteiro a ser seguido rigidamente no decorrer do ano, porém a entidade não deixa de seguir os PCNS sempre fazendo ligações com a realidade dos alunos atendidos.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem são utilizados métodos e procedimentos como: músicas, projetos, eventos, passeios, cartazes, visualização das artes visuais como DVD educativo, participação de feiras de culturas fora do âmbito escolar etc. A comunidade escolar tem se esforçado bastante para oferecer aos discentes uma educação de qualidade tendo em vista as condições que se encontra a educação na atualidade. O que está faltando é a formação continuada para os Profissionais que trabalham em creches, para que nós educadores possamos estar sempre nos reciclando.

Professores e alunos têm uma ótima relação, no entanto, umas das mais praticadas são: o companheirismo, a amizade, o amor, a troca de experiências, pois apesar da idade muito deles tem uma vivência totalmente diferente da nossa, sendo assim o professor tem muito que aprender com eles, afinal não tem idade para a se aprender.

O método de avaliação se dá de maneira contínua, onde não trabalhamos com notas, ou seja, quantitativo e sim qualitativo, onde os alunos são tem acompanhamento do seu desenvolvimento através de relatório e observação.

A escola (creche) como um todo muito tem se preocupado com suas ofertas a clientela desde o espaço físico, recursos, educadores e grupos de apoio como direção, supervisão e auxiliares, pois, como já foi citado este grupo muito tem feito apesar das condições, porque muito tem que melhorar, precisamos e queremos reforma de prédio para que possamos oferecer aos alunos e funcionário boas condições de atendimento e trabalho, os recursos são muito importante para consolidação da aprendizagem, isso sem falar da capacitação dos funcionários desde professores até os demais, muito precisa ser feito, no entanto se esses 3 pontos forem atendidos a escola pode dizer que já é um bom começo.

Nos encontros pedagógicos a escola tem continuamente avaliando seu trabalho, tendo consciência do seu papel e do que precisa ser feito para melhorar, apesar de algumas coisas não dependerem de nós, mas o que está ao nosso alcance tem sido feito.

O índice de evasão é muito baixo, pois a procura por vagas é muito grande e após a matrícula se torna difícil encontrar vagas devido a quantidade de alunos na escola (creche). Quanto a repetência, só ocorre se o aluno não tiver idade suficiente para passar

de série. A creche tem uma equipe pedagógica muito boa e compromissada tanto como trabalho educacional como social, comida de qualidade, auxiliares competentes onde essas são uma das suas maiores estratégias utilizadas pela escola para promover o acesso e permanência do aluno na escola com qualidade de ensino entre outros.

4.2 AÇÃO EDUCATIVA

AÇÕES	ATIVIDADES	RESPONSSABILIDADE
Qualificar os professores da escola com treinamentos uma vez por semestre	1.Treinamento interno para professores e funcionários	Direção, supervisão, professores
Treinamento em serviço	2.Estudo interno uma vez por mês. 3.Levantamentos, análise e programação sobre os problemas vivenciados; 4.Seleção e informação da metodologia a ser adotada;	Direção, supervisão e funcionários.
Ampliação e restauração da estrutura física e dos recursos, materiais e humanos indispensáveis a uma melhor funcionalidade da escola segundo diagnóstico feito.	5.Reunião com funcionários; 6.Solicitação aos órgãos municipais (educação, saúde e administração) recursos humanos e materiais; 7.Assistência à saúde, principalmente odontológico;	Direção, supervisão, docentes órgão municipais.

	<p>8. Visita à escola pelo secretário de educação uma vez por bimestre;</p> <p>9. Merenda permanente e de boa qualidade;</p> <p>10. Fardamentos para alunos;</p> <p>11. Observação sistemática e registros dos avanços e dificuldades que surgem no dia-a-dia.</p>	
Intercâmbio escolar e institucional	<p>12. Participação entre escolas e instituições em eventos culturais e sociais;</p> <p>13. Reunião com profissionais para troca de experiências.</p>	Direção, supervisão, professores, alunos e profissionais qualificados.
Inovação da metodologia de ensino e avaliação para maior aprendizagem dos alunos	<p>14. Leitura e interpretação de textos variados;</p> <p>15. História dramatizada;</p> <p>16. Aulas passeio;</p> <p>17. Excursão;</p> <p>18. Realização de atividade religiosa;</p> <p>19. Autoprodução do material didático;</p>	Direção, supervisão, alunos, pais e funcionários.

	<p>20. Um dia aberto à comunidade, semestralmente;</p> <p>21. Comemorações cívicas e sociais;</p> <p>22. Diálogos com as turmas sobre dificuldades pedagógicas, disciplinares, de frequência e outra, sempre que forem necessários;</p> <p>23. Reunião bimestral com os pais;</p>	
<p>Implementação do conselho escolar para melhor gerir democraticamente à escola</p>	<p>24. Participação no planejamento, realização e avaliação das atividades administrativas pedagógicas;</p> <p>25. Elaboração, aprovação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico;</p> <p>26. Capacitação e consulta aos segmentos na definição e vivência das políticas educacionais.</p>	<p>Direção, supervisão, conselho escolar, professores alunos e funcionários.</p>

<p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA E SISTEMÁTICA PARA ACOMPANHAR OS AVANÇOS E INTERVIR NAS DIFICULDADES</p>		<p style="text-align: center;">DIREÇÃO, SUPERVIÃO, PAIS E COMUNIDADE ESCOLAR.</p>
---	--	---

4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

A partir de uma pesquisa feita com os professores da creche pode constatar que os professores veem o curso de formação inicial dos docentes como uma base necessária, essencial e indispensável para seu futuro profissionais, onde melhora ainda mais quando se trata de formação continuada pois a mesma permite que nós professores possamos desenvolver melhor nossas práticas.

Os docentes têm em suas expectativas o desejo de que a infraestrutura melhore, para que possamos oferecer os alunos um espaço favorável à educação e que os mesmos possam se desenvolverem integralmente onde desta forma, tanto eles quanto nós posamos aprender trocando experiência.

O trabalho dos profissionais da creche é organizado através da proposta curricular baseado no RECNEI, é também por meio dos planejamentos e necessidade encontradas.

5 ASPECTOS GERAIS

Partindo de uma análise que considera que a música é para a educação um instrumento de socialização e aprendizagem eficaz, prazerosa, alegre, eficiente, construtivo, renovador, de se educar e construir o conhecimento de forma dinâmica, além de desenvolver diversas capacidades nas crianças.

É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de, escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. O envolvimento das crianças com algum ambiente sonoro, começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

As crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que as envolve e logo com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase de todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que as crianças se envolvem com a musicalização desde bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música.

Nessa mesmo sentido, as canções de ninar , as cantigas de roda, as parlendas e todo o tipo de jogo musical têm grande importância, pois é através das interações que se estabelecem é que as crianças desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musical ajuda no desenvolvimento cognitivo e afetivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto a música, proporcionando assim, a socialização e a aprendizagem entre as crianças dentro de um ambiente prazeroso.

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobrem instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música.

O fazer musical na educação infantil, não é apenas uma estética, mas um instrumento que facilita o processo do ensinar e aprender, seu uso dentro do ambiente escolar serve como instrumento para tornar a escola um lugar alegre e receptivo, bem como ampliar o conhecimento musical dos alunos, visto que a música é um bem que faz parte da nossa cultura e oportunizar as crianças a esse conhecimento não deve ser privilégio de poucos.

A escola tem em seu papel, oferecer as crianças as mais diferentes vivencias, deve-se apresentar aos alunos vários estilos, para que os mesmos em sua totalidade tenham a possibilidade de uma educação completa, tornando-os mais participativos da sua apropriação a aprendizagem. Podemos também de tal modo, citar a música como um elemento de extrema importância, como um facilitador de integração e inclusão social.

Para Brécia (2003)

a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Diante de tudo isso como citado acima sobre a creche o trabalhar da musicalização na sala 02 da mesma tem o objetivo de socializar e construir o conhecimento, bem como o de proporcionar a todas essas crianças um ambiente agradável e favorável a educação, tendo em vista os inúmeros problemas existentes.

No trabalho com a música pode observar que os objetivos estão sendo alcançados no que se refere à aprendizagem e a socialização, pois as crianças da turma 02 da creche são crianças extremamente espontâneas e participativas, tanto na comunidade escolar quanto fora delas, no que se refere a aprendizagem a música tem facilitado e muito o processo de aquisição da aprendizagem por parte das crianças observadas, as mesmas tem em média 3 anos e 6 meses e atendem as expectativas esperadas por parte dos educadores, supervisores e gestão, onde no início do ano são traçados metas e as mesmas tem sido alcançadas, graças ao trabalho desenvolvido com música nas salas de aula.

5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância da música na educação infantil, a música como meio de desenvolvimento da inteligência e a integração do ser humano.

O trabalho com a música nos dar amplas possibilidades de fazer do ambiente escolar um ambiente mais alegre favorável a aprendizagem.

Afinal “proporciona uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 1992, p. 14).

O trabalho com a música deve ser usado como um recurso riquíssimo que permite inúmeras possibilidades de maneira muito flexível no aprendizado de diversas disciplinas.



A música tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, em várias culturas, perpassando épocas: ou seja, a música podemos dizer assim que ela é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. Particularmente na atualidade, a música, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação: segundo o pedagogo Snyders (1992), nunca uma geração viveu tão intensamente a música como as atuais.

Trabalhar com a musicalização na educação infantil melhora a sensibilidade, o raciocínio lógico e a expressão corporal dos alunos. Os primeiros anos de aprendizagem são propícios visando que a criança comece a entender o que é a linguagem musical, aprenda a ouvir sons e reconhecer diferenças entre eles. “Todo trabalho a ser desenvolvido na educação infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música” (Teça Alencar de Brito, diretora da escola oficina de música e colaboradora do MEC na elaboração dos referenciais curriculares de iniciação musical).

Apresentar a música e a musicalização como elemento contribuinte para o progresso da inteligência e a integração do ser pode trazer inúmeros benefícios para evolução da aprendizagem. Além disso, possibilita um ambiente escolar propício para aprendizagem além de tornar a escola um ambiente alegre e receptivo.

A musicalização deve ser vista como contribuinte do conhecimento intelectual e motor, que tem como um dos principais objetivo desenvolver o gosto pelo fazer musical, desenvolvendo a criatividade, senso rítmico, sensibilidade e o prazer de ouvir música,

dar asas à imaginação, desenvolvimento da memória musical e corporal, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, contribuindo desta forma para uma afetiva consciência corporal e de movimentação.



5.2 A MÚSICA INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO DO SER

O uso e a prática da música e do canto na educação infantil trazem grandes benefícios no que se refere a aprendizagem, tendo em vista isso, deveria ser mais explorada nesta fase.

Cantar e musicalizar na educação infantil é um excelente meio para o desenvolvimento da aprendizagem, contribuindo desde a inserção da criança no âmbito escolar, pois possibilita a socialização por meio dos movimentos, possibilitando várias descobertas.

O ato de cantar deve ser usado como veículo de compreensão, memorização ou expressões de emoções.

Nas atividades em que a música está relacionada, elas trazem estímulos para o fazer pedagógico, facilitando a aprendizagem e contribui também para a inclusão das crianças. Trabalhar com a música contribui também para a organização do pensamento da criança, favorece o espírito de cooperação, pois as crianças vivenciam vários momentos em conjunto, além de facilitar a comunicação, viabilizando também no desenvolvimento da fala.

Nessa perspectiva, o trabalho com a música favorece no desenvolvimento da aprendizagem, onde a criança fica tão envolvida nas atividades cujo objetivo é ela

mesma, sem cobranças de rendimento, onde o mais importante é a participação, cada forma de expressão é respeitada, suas emoções são valorizadas, onde é através desse sentimento de realização é que se desenvolve as aprendizagens.

A música é uma aliada até na hora de lidar com crianças com necessidades especiais. Como já foi citada anteriormente que a música pode trazer benefícios para saúde física e mental, por que não fazermos mais uso dela na escola? Faz-se necessário e de suma importância inclui-la no dia a dia escolar, onde com certeza trará benefícios para professores e alunos.

Ela pode ser vista pelos educadores como mais um recurso, recurso esse que viabiliza a motivação dos alunos, trazendo leveza para as aulas, mais ludicidade, aulas mais prazerosas e criativas.

A experiência com música antes do aprendizado do código convencional é muito importante. Num trabalho pedagógico, entende-se a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.

Vale ressaltar que toda criança está imersa em um caldo cultural que é formado não só pela sua família, mas também por todo o grupo social que ela cresce.

5.3 O TRABALHO COM A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO, COGNITIVO E SOCIAL DA CRIANÇA



Inúmeras pesquisas desenvolvidas em diferentes países e em diferentes épocas confirmam que a influência da música no desenvolvimento da criança é incontestável. Segundo Gaser, o efeito do treinamento musical no cérebro é semelhante ao da prática de

esportes nos músculos. Será por isso que Platão já afirmava que a música é a ginástica da alma?

Outros estudos apontam também que, mesmo se o relacionamento com a música for feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade, os estímulos cerebrais também são bastante intensos.

Outro campo de desenvolvimento é o que lida com a afetividade humana. Muitas vezes menosprezados por nossa sociedade, é nele que os resultados da prática musical se mostram mais claros, independentemente de pesquisas e experimentos. Todos nós que lidamos com crianças percebemos isso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem musical tem sido apontada uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na educação infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Contudo é possível trabalhar todas essas áreas com a música.

É preciso investir significativamente na formação musical de nossos professores, se realmente quisermos obter melhores resultados na educação básica.

A música também traz feitos muitos significativos no campo da maturação social da criança. É por meio do repertório musical que nos iniciamos como membros de determinado grupo social. Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação.

Segundo Fanny Abramovich, a ciranda cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar, Terezinha de Jesus entre outras cantigas que nos foi transmitida oralmente, através de inúmeras gerações, são formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para nos prepararmos para a vida social adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputas, de trabalho, de tristezas, e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não. São experiências de vida que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar. Sem sombra de dúvidas a música é uma das formas de comunicação mais presente na vida de todos.

REFERÊNCIAS

- BARRETO; sidirley de Jesus. **Piscomotricidade**: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- BARRETO; Sidirley de Jesus; Silva; Carlos Alberto da. **Contato**: sentir os sentidos a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia. Blumenau: Acadêmica; 2004.
- BRÉSCIA; Vera Lúcia pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átono; 2003.
- CAMPBELL; Linda; CAMPBELL; Bruce; DICKINSON; dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.
- GAINZA; Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Sammus; 1988.
- ANTUNES, Celso. Vygotsky, quem diria?!: **em minha sala de aula**: fascículo 12. Petropolis: vozes, 2002.
- BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2. ed. Campinas: autores associados, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 2006. V. 01, v. 02.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. **Educação infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FONTANA, R. A. C. **psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. & ADRIÃO, Thereza, (orgs.). Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e LDB/ São Paulo: Xamã, 2002- (coleção legislação e política educacional; v. 2), p. 13-32.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 4. ed. São Paulo: Sammus, 2001.
- GARDNER; Houvard. **Inteliências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes medica, 1995.
- GREGORI; Maria Lúcia p. **Música e yoga transformando sua vida**. Rio de Janeiro: DP & A; 1997.

MÁRSICO; Leda Osório. **A criança e a música:** um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: globo; 1982.

SNYDERS; Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

WEIGEL; Anna Maria Gonsalves. **Brincando de música:** Experiências com sons. Rítmicos; Música e Movimento na pré escola. Porto Alegre: Kuarup. 1998.

NOGUEIRA, m. a. – **A música e o desenvolvimento da criança.** Revista da UFG, vol. 5, No. 2, dez 2003 on line (WWW. Proec.ufg.br)

ABRAMOVICH, F. **quem educa quem?** 5ª. ed. São Paulo: Sannus, 1985.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa.** Rio de Janeiro, 2002.

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PREVENÇÃO DE
DOENÇAS TRANSMITIDAS POR ÁGUAS DE RIOS E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DESENVOLVIDO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO RENATO RIBEIRO COUTINHO**

Adevaldo Francisco dos Santos

Ryséle Marcelino Lins

Manuela Feliciano da Silva

Pesquisa apresentada como exigência parcial para obtenção
do título de graduação do curso de Licenciatura em
Biologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Renato Ribeiro Coutinho, situada a Rua Manoel Guedes, 75, Centro, Alhandra – Paraíba, com o objetivo de repassar em salas de aula as teorias práticas vistas durante o longo período no referido curso da Universidade aberta Vida – UNAVIDA.

Durante o período do estágio Supervisionado foi observado algumas aulas ministradas pela professora colaboradora Adriana Cristo de Albuquerque observando sempre o relacionamento entre a teoria e a prática vivenciada na disciplina de Biologia desta instituição de ensino.

No período das observações em sala de aula da prática docente no Ensino Médio, no turno da noite, assim como o relacionamento entre a professora e os alunos e várias atividades que fazem parte da rotina diária da escola, assim como: brincadeiras, refeições e atividades em sala de aula.

Após as observações na sala de aula foi elaborado um planejamento de 03 (três) aulas para cada série no Ensino Médio, de acordo com o conteúdo planejado pela professora colaboradora, e após todo planejamento foram ministradas as aulas conforme o planejamento, todas as aulas foram expositivas onde no início foi um pouco complicado, mas ao passar do tempo as coisas fluíram normalmente.

Assim o estágio supervisionado é uma oportunidade real de como exercer a profissão. Esse período serve para preparar o professorando para o mercado de trabalho,

e tirando todas as dúvidas do profissional e assim ajudando no desenvolvimento integral do aluno.

2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PREVENÇÃO DE DOENÇAS CAUSADAS POR ÁGUAS DE RIOS

A Biologia está presente no cotidiano de todos os seres vivos e sendo uma ciência que estuda a vida, vem se desenvolvendo cada vez mais fazendo com que mais pessoas se interessem nessa área de estudo.

De acordo com Linhares; “É com a Biologia, que descobrimos explicações para uma série de fenômenos, compreendemos melhor o que está acontecendo em boa parte do mundo, e termos uma participação de forma mais esclarecida, em decisões que afetam toda a coletividade” (LINHARES, 2011)

Segundo Krasilchik; “A explosão do conhecimento biológico provocou uma transformação na tradicional divisão, botânica e zoologia, passando do estudo das diferenças para a análise de fenômenos comuns a todos os seres vivos”. (KRASILCHIK 2008).

A educação ambiental é um processo de educação responsável por formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais e que busquem a conservação e preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade, considerando a temática de forma holística, ou seja, abordando os seus aspectos econômicos, sociais, políticos, ecológicos e éticos. Dessa forma, ela não deve ser confundida com ecologia, sendo, esta, apenas um dos inúmeros aspectos relacionados à questão ambiental.

A educação ambiental tem o objetivo de esclarecer a toda população, a consciência de que cada um e nós seres humanos fazemos parte do meio ambiente, tentando superar essa visão ultrapassada de que o homem se sentisse sempre o centro das atenções, e deixando em segundo plano a importância de nossa Mãe natureza, de onde estamos integrados. Sabe-se que para habitar em um ambiente, é preciso conhecê-lo, e que desde do início de nossa civilização já usávamos o fogo e outras ferramentas para modificar o ambiente, e com todos esses avanços acabamos esquecendo que ainda somos muito dependente da natureza. Todo crescimento vem acompanhado de problemas causados pelos avanços, seja, de urbanização, industrialização, desmatamento, erosão, poluição, atmosférica, aquecimento global, destruição de camada de ozônio e populacional, dentre outros, nos obrigaram o população mundial refletir que temos a necessidade de promover

cada vez mais a educação ambiental. Nossa realidade é preocupante e devemos levar a sério, porque as consequências irão atingir a todos, sem distinção.

Em Estocolmo foi realizada uma conferência no ano de 1972, onde vários países se reuniram para discutir melhorias e a preservação do ambiente humano, com ênfase na recomendação 96, que trata da importância estratégica da educação ambiental. A partir do documento gerado nesse evento, esse tema foi incluído de maneira oficial nas discussões dos organismos internacionais. Vários países possuem leis regulamentadoras da educação ambiental, no Brasil existe a PNEA (política Nacional de Educação Ambiental) que foi proposta em 27 de abril do ano de 1999, Lei nº 9795. Essa mesma Lei no Art.2º afirma: a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Os fundamentos da educação ambiental, e da PNEA, devemos abordar a educação ambiental de forma interdisciplinar, levando o conhecimento a todas as áreas, não devemos resumir apenas em uma disciplina específica de currículo. O PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugere que Meio Ambiente seja um tema de cunho transversal, onde o referido tema deve ser tratado como um processo pedagógico participativo permanente para inspirar e despertar uma consciência crítica relacionada a todos esses problemas ambientais, não devendo ficar lembrada apenas em datas comemorativas.

A educação ambiental no Brasil assume um compromisso mais atuante, não resumindo seu olhar à proteção e uso sustentável de recursos naturais, mas abordando fortemente a proposta da criação de sociedades sustentáveis.

Atualmente a questão ambiental se impõe perante a sociedade. A discussão sobre a relação educação-meio ambiente contextualiza-se em um cenário atual de crise nas diferentes dimensões, econômica, política, cultural, social ética e ambiental (em seu sentido biofísico). Em particular, essa discussão passa pela percepção generalizada, em todo o mundo, sobre a gravidade da crise ambiental que se manifesta tanto local como globalmente (GUIMARÃES, 2007).

Houve uma considerada evolução da educação ambiental nas escolas, em um levantamento feito em várias escolas, diz respeito ao tempo em que estas instituições promovidas a partir da educação ambiental. Constata-se que mais de 30% das escolas pesquisadas iniciaram as suas atividades nos últimos três anos. Porém existe uma porcentagem significativa de escolas (22,7%) que oferecem educação ambiental há mais de dez anos, provavelmente motivadas pela ampliação da discussão ambiental no país, no

final dos anos 80, e pela realização, em 1992, da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento no Rio de Janeiro – Rio 92 ou ECO 92 –, evento em que foi criada uma conjuntura muito favorável à expansão da educação ambiental naquele momento. É na região Norte onde as escolas ocupam o primeiro lugar entre as que começaram a oferecer a educação ambiental nos últimos três anos (34 escolas das 80 entrevistadas). É importante ressaltar que esses dados são completamente compatíveis com o fato de que a expressiva expansão da educação ambiental foi justamente nas regiões Norte e Nordeste no período 2001-2004. Deve-se notar que está na região Sudeste e na região Sul a maior parte das escolas que implementaram a educação ambiental há mais de dez anos (35 e 29 escolas, respectivamente).

Em 1972 aconteceu a 1ª conferência realizada pelas Nações Unidas voltada para o meio ambiente desenvolvimento, onde foi um marco em um processo de criações de profissionais e pessoas por todo o mundo conscientes e uma visão voltada para discussões do meio ambiente com sustentabilidade.

O processo de organização econômica e social do Brasil tem, historicamente, se refletido no processo de adoecimento e morte da população. Com a criação e a manutenção das condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo no país, verifica-se, desde o início do século XX, que o Estado brasileiro atuou nas políticas públicas de maneira fragmentada e pontual, atrelando suas ações às necessidades colocadas pelo contexto econômico do país, ou seja, formulando políticas de saúde que evitassem qualquer perda de produtividade no trabalho, seja por doença ou morte. Como política social, as ações de saúde seguiram essa tendência: escassez na oferta de serviços com predomínio de seu caráter individual-curativo em detrimento de medidas coletivas, restritas a intervenções residuais e de baixo impacto. Assim é o caso da política de saneamento, determinante das condições de saúde e vida, que não foi implementada pelo Estado de modo equânime em todas as regiões brasileiras, contribuindo para perpetuar a produção de doenças ligadas ao “atraso”, como as doenças transmissíveis que aliadas às doenças e agravos advindos com a “modernidade” compõem o chamado “mosaico epidemiológico”, situação que se distancia do que se poderia chamar “transição epidemiológica”.

O saneamento é considerado, universalmente, como uma política que muito contribui para melhoria das condições de saúde e da qualidade de vida. Portanto, é necessário investir no aumento de sua cobertura.

No Brasil, a presença de patologias como a cólera, febre tifoide, leptospirose, e esquistossomose, vinculadas à escassez de acesso a saneamento básico, refletem a história de uma política de saneamento vinculada ao desenvolvimento institucional do Estado, à economia, ao modo de produção, ao desenvolvimento tecnológico e à distribuição de renda. Embora partindo de situações diferenciadas de risco, pois de um lado temos a cólera e a febre tifoide associadas à escassez de recursos hídricos e qualidade da água e, de outro, a leptospirose vinculada à precipitação pluviométrica, verifica-se que, entre elas, há um elemento unificador: uma política de saneamento com baixa cobertura. No Brasil, onde a oferta de serviços de saneamento básico e abastecimento de água é bastante desigual entre as Regiões, observa-se uma importante disparidade no acesso, o que se tem refletido no perfil de adoecimento da população, já que, nas Regiões Norte e Nordeste, há manutenção de níveis endêmicos de patologias que já estão quase superadas em outras Regiões do país. Apesar da identificação de problemas no campo do acesso a serviços sanitários, verificando-se a permanência de casos destas patologias, observa-se que há uma tendência de redução, seja nos registros de internação, seja através da notificação. Entretanto, cabe ressaltar que é preocupante a manutenção destes casos, inclusive com registro de algumas epidemias como a de cólera, no período de 1991 a 1994, e a de leptospirose, em 1996, esta última localizada, basicamente, na Região Sudeste. Ressalta-se, também, a predominância dos casos de cólera, febre tifoide e leptospirose, nas Regiões Nordeste e Norte, revelando a receptividade dessas Regiões para as doenças de veiculação hídrica: escassez de serviços de saneamento e extrema pobreza de suas populações que ampliam o risco de adoecimento.

Ao setor saúde cabe aprimorar seus sistemas de informações de maneira que capte epidemias com maior agilidade, além de vigiar e monitorar situações endêmicas, possibilitando intervenções mais adequadas. Neste sentido, esta investigação tem como objetivo comparar o comportamento das internações, registradas pelo Sistema de Informações Hospitalares - SIH e das O saneamento é considerado, universalmente, como uma política que muito contribui para melhoria das condições de saúde e da qualidade de vida. Portanto, é necessário investir no aumento de sua cobertura.

Antônio da Cruz G. Mendes e cols. IES notificações, registradas pelo Centro Nacional de Epidemiologia - CENEPI, dos casos de doenças de notificação compulsória que tenham na veiculação hídrica o seu mecanismo de transmissão. Questões Metodológicas Específicas A descrição das doenças de notificação compulsória de veiculação hídrica no Sistema de Informação Hospitalar (SIH-SUS) exigiu a definição de

alguns critérios metodológicos, objetivando dispor-se dos dados num maior intervalo de tempo, com melhor qualidade nas informações. Por isso, no caso da cólera, optou-se em trabalhar as internações por diagnóstico, entre os anos de 1984 a 1998.

Nas internações por febre tifoide, entre 1984 e 1992, os dados foram obtidos através do seu diagnóstico. A partir de 1993, identificou-se que a descrição por procedimento realizado oferecia uma maior consistência, determinando sua utilização a partir daí. Já nas internações por leptospirose, o SIH-SUS revela que, somente a partir de 1991, a doença passa a apresentar registros de internações, ou seja, entre 1984 e 1990 o sistema não disponibilizava este diagnóstico para internação. Neste sentido, nos primeiros dois anos, 1991 e 1992, trabalhou-se com diagnóstico e, a partir de 1993, com procedimentos realizados. Os dados de notificação foram fornecidos pelo CENEPI. Para os casos de cólera, as séries foram construídas para o período de 1991 a 1997, para febre tifoide o intervalo foi maior já que havia registros de notificação de 1980 a 1997 e para leptospirose o período foi de 1985 a 1997.

Resultados a observação do grupo de doenças de notificação compulsória de veiculação hídrica, segundo dados do SIH-SUS e CENEPI, demonstra que as Regiões Nordeste e Norte são as mais atingidas por estas doenças, uma vez que nesses espaços se encontram presentes as maiores carências de saneamento. Como doenças associadas ao baixo acesso a estes serviços, a cólera e a febre tifoide encontram nestas áreas um cenário socioambiental favorável ante a extrema pobreza da população e a escassez de água, aguçada frequentemente pelo fenômeno da seca. Já a leptospirose encontra uma permanente frequência, com momentos epidêmicos nos períodos de maior precipitação pluviométrica. Entretanto, ainda que considerados os reflexos políticos, sociais e ambientais, verifica-se uma redução nas frequências dessas doenças, seja por internação, seja por notificação, possivelmente relativa a adoção de medidas de controle, disponibilizadas pelos serviços de saúde, principalmente para cólera e febre tifoide.

Cólera O cólera é uma doença infecciosa intestinal aguda, que tem como agente etiológico o *Vibrio Cholerae*, um bacilo gram-negativo com flagelo polar, aeróbico ou anaeróbico facultativo. Tem como reservatório o homem, embora alguns estudos, a partir de 1970, tenham sugerido a possibilidade de reservatórios ambientais, tais como plantas aquáticas e frutos do mar. Sua transmissão ocorre sobretudo através da ingestão de água contaminada por fezes e/ou vômitos do doente ou portador.

Os alimentos e utensílios podem ser contaminados pela água, pelo manuseio e por moscas. As maiores complicações da patologia resultam da depleção hidrossalina

ocasionada pela diarreia e pelos vômitos, observada com maior frequência em indivíduos idosos, diabéticos ou com problemas cardíacos prévios. O cólera consta da lista internacional de doenças de notificação compulsória, dada a magnitude, potencial de sua disseminação e transcendência.

O Brasil, em 1991, após um século sem registro de qualquer caso notificado, participa da sétima pandemia mundial da doença. Introduzida nas Américas através do Peru, a epidemia difundiu-se rapidamente no resto do continente, quando, em 1993, praticamente todos os países da América do Sul e Central e os Estados Unidos passam a ser considerados áreas de transmissão. As exceções foram apenas o Uruguai e a região das Antilhas, que não apresentaram casos autóctones, ou seja, até o final daquele ano foram considerados como áreas livres de transmissão. Os primeiros casos da doença, em 1991, ocorreram na fronteira com o Peru, em Benjamim Constant, alastrando-se através do curso dos rios Solimões e Amazonas, quando chegaram ao litoral do Pará e Amapá. A partir daí, o cólera atinge São Luís (MA), quando, em 1992, detecta-se a doença no Sertão da Paraíba distribuindo-se então pelos demais Estados nordestinos.

Em sua rota, através dos principais eixos rodoviários, a doença seguiu para o Sudeste, Espírito Santo, e Rio de Janeiro. Atualmente, seu comportamento sugere um padrão endêmico, com a presença regular de casos e flutuações cíclicas de maior ou menor gravidade. No SIH-SUS, o cólera repete o comportamento descrito na literatura, já que o movimento de internações no país, passa a ser expressivo, em 1991, apresenta um comportamento epidêmico, em 1992, com incidência máxima em 1993, mantendo uma frequência elevada até 1994. Observa-se uma queda, entre 1995 e 1996, embora se identifique uma tendência de aumento, em 1997, tanto no número de internações como das notificações de casos. Na descrição dos dados por Regiões, destaca-se a elevada frequência de casos no Nordeste e no Norte, com valores máximos, em 1993, sendo estas duas Regiões responsáveis pela quase totalidade dos casos no país.

Em 1993, ano de maior frequência nos dois sistemas de informações, a Região Nordeste representou 96,23% das internações por cólera no país, e 94,60% dos casos confirmados pelo CENEPI; enquanto a Região Norte representou 3,22% e 4,43%, respectivamente. Quando se descreve o coeficiente de internação de casos de cólera por 100.000 habitantes, observasse que, em 1993, seu valor foi de 29,61 para o Brasil e de 98,59 para o Nordeste.

Segundo Altamirano, a cada ano morrem 2 milhões de crianças por doenças causadas por águas contaminadas e nos países mais pobres, uma em cada cinco crianças,

morre antes dos 5 anos de idade por doenças relacionadas à água, e a metade das camas dos hospitais do todo mundo estão ocupadas. Também por pacientes com doenças relacionadas à águas (ALTAMIRANO, *Et al.* 2004)

2.1 ESQUISTOSSOMOSE

As esquistossomoses originaram-se nas bacias dos rios Nilo, na África, e do Yangtze, na Ásia. Ovos de *Schistosoma* foram encontrados em vísceras de múmias egípcias cuja origem remonta a 1.250 a.C., conforme comprovou Ruff Er, em 1910. Igualmente, existem relatos de que na cidade de Cehang-lha, na China, foram encontrados ovos de *Schistosoma Japonicum* em cadáver de cerca de 2.000 anos. Em 1852, no Cairo, Th Eodor Bilharz identificou em necropsia pela primeira vez, em veias mesentéricas, os vermes que ficaram conhecidos como “esquistossomos”. Daí a denominação de “bilharziose” ou “bilharzíase” como sinónímia para esquistossomose.

Em 1904, Katsurada descobriu e descreveu pela primeira vez os vermes adultos da espécie conhecida como *S. Japonicum*. Somente em 1907 ficou evidente (pelos trabalhos de Sambon (1907) e Manson e Pirajá da Silva (1908) que os vermes descritos por Bilharz compreendiam, na realidade, duas espécies distintas, tanto em morfologia quanto na sua patogenicidade: o *S. haematobium*, com ovos de espícula terminal e que afetam preferencialmente o trato urinário e o *S. mansoni* (SAMBON, 1907), cujos ovos têm espícula lateral e que se alojam em vasos sanguíneos do trato digestivo.

Atualmente são conhecidas mais três espécies que afetam o homem: o *S. Intercalatum*, descrito em 1934, o *S. Mekongi*, em 1978 e o *S. Malayensis*, em 1986. Desses pontos de origem, as esquistossomoses mansoni, Hematóbia e japônica foram dispersadas para outros continentes, à medida que os meios de transporte foram se desenvolvendo e permitindo grandes fluxos migratórios. Das seis espécies de *Schistosoma* que parasitam o homem, somente o *S. mansoni* existe nas Américas do Sul e Central. Nesse continente, o comércio de escravos é considerado como o principal fator responsável pela introdução da doença. As outras espécies não são aqui encontradas devido à inexistência de hospedeiros intermediários (caramujos) suscetíveis à infecção e por isso delas não trataremos neste manual.

A introdução da esquistossomose no Brasil se deu por meio do tráfico de escravos originários da costa ocidental da África, que ingressaram no país principalmente pelos portos de Recife e Salvador para trabalharem nas lavouras de cana-de-açúcar. Dos portos

de entrada, a doença se expandiu inicialmente pelo nordeste brasileiro, formando extensa área de transmissão entre os estados do Rio Grande do Norte e a Bahia. No século XVIII, com o início do ciclo do ouro e diamante e o declínio da produção açucareira no Nordeste, um fluxo migratório intenso introduziu a endemia em Minas Gerais (Figura 1). Uma vez introduzida em nosso território, encontrou condições favoráveis à transmissão, constituindo hoje, pela sua magnitude e transcendência, importante problema de saúde pública, especialmente nas regiões Nordeste e Sudeste do País.

Figura 1. Representação da expansão da esquistossomose mansoni no Brasil

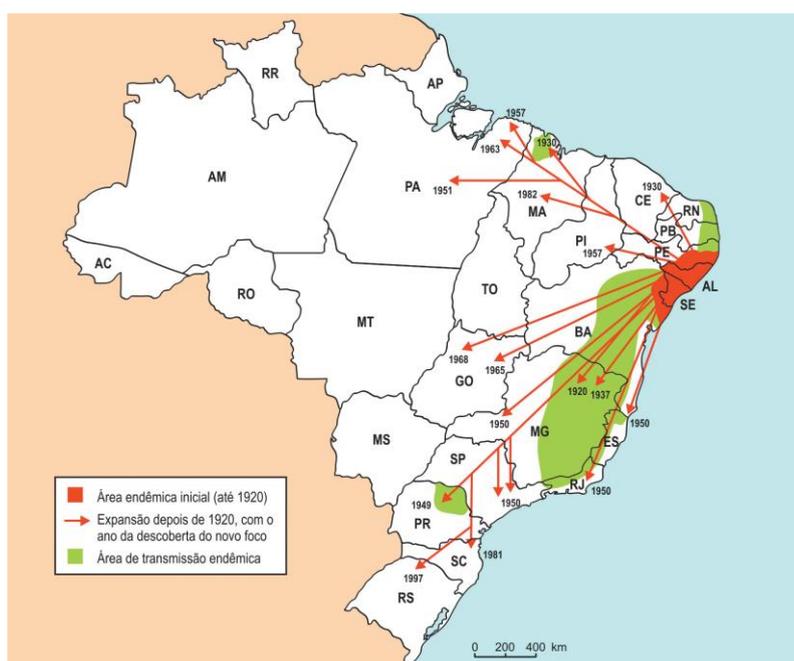


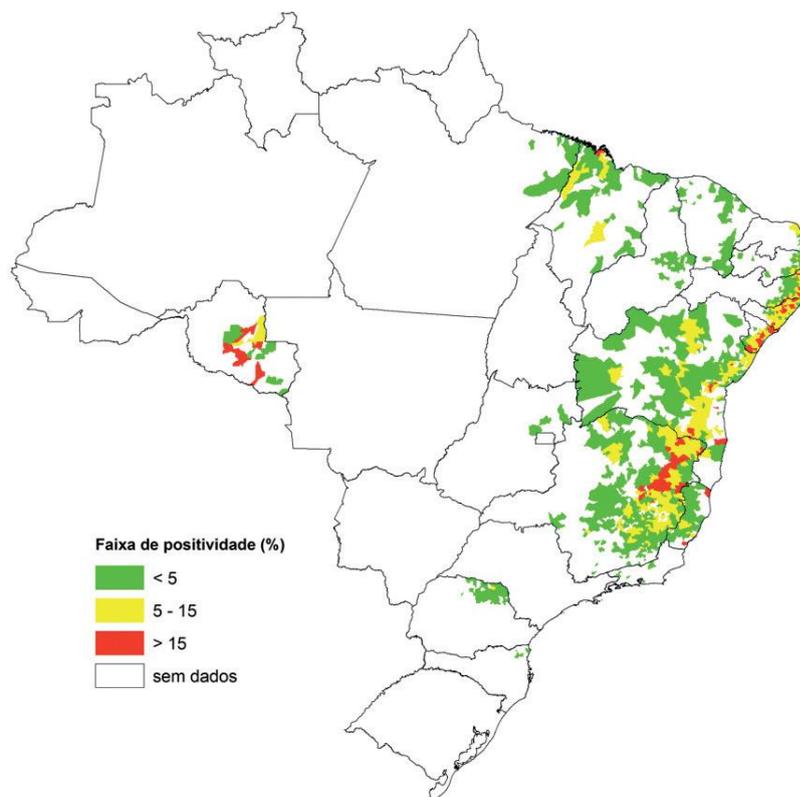
Figura 2. Tabela 01 de indicadores

Tabela 1 – População examinada, portadores de infecção, percentual de positividade e tratamentos realizados para esquistossomose – Brasil, 1975 a 2012

Ano	População examinada	Portadores de <i>S. mansoni</i>	Percentual de positividade (%)	Tratamentos realizados
1975	855.921	46.331	5,4	11.580
1976	1.018.496	51.718	5,1	8.760
1977	448.591	103.409	23,3	285.370
1978	626.697	86.111	13,7	1.098.309
1979	663.429	59.905	9,0	1.640.191
1980	1.684.615	164.860	9,8	1.296.703
1981	1.840.626	172.242	9,4	978.358
1982	1.732.907	136.882	7,9	777.617
1983	2.096.268	164.149	8,8	811.112
1984	2.347.810	198.025	8,4	834.588
1985	2.697.910	223.609	8,3	700.975
1986	1.878.728	138.481	7,4	407.354
1987	1.406.844	90.001	6,4	208.322
1988	1.363.606	82.962	6,1	145.600
1989	1.395.202	76.412	5,5	150.821
1990	1.802.675	150.934	8,4	195.430

Distribuição da esquistossomose segundo percentual de positividade em inquéritos coprocópicos – Brasil, 2012.

Figura 3. Distribuição da esquistossomose



A esquistossomose se expandiu amplamente no País, em função de movimentos migratórios em direção às áreas com precárias condições de saneamento básico. A propagação da doença foi e continua sendo facilitada pela: longevidade dos vermes adultos, que embora tenham vida média de cinco a oito anos, podem chegar a décadas; grande capacidade de postura das fêmeas, com média de 300 ovos por dia; 15 Vigilância da Esquistossomose Mansonii – Diretrizes Técnicas existência de portadores que, mesmo quando afastados dos focos de transmissão, são capazes de continuar excretando ovos por mais de 20 anos; caráter crônico e insidioso da doença, que faz com que frequentemente os pacientes não busquem tratamento; ampla distribuição dos hospedeiros intermediários; facilidade de contrair a infecção; precariedade do saneamento nas áreas rurais e na periferia das cidades, possibilitando a contaminação das coleções hídricas, amplamente utilizadas pela população mais pobre.

Os recursos hídricos, indispensáveis ao desenvolvimento agrícola, contribuem para a propagação da esquistossomose no País. Contudo, são os fluxos migratórios, e principalmente os hábitos de vida do homem, que podem propiciar novos e amplos habitats para os moluscos hospedeiros, favorecendo, além disso, o contato estreito e frequente da população humana com a água contaminada.

Segundo Victorino, doenças hídricas matam o equivalente a queda de 300 boeings por dia, isto porque, segundo a ONU, 36 mil pessoas morrem diariamente no mundo por falta de água potável e por carência de saneamento. (VICTORINO. 2007).

2.2 EPIDEMIOLOGIA

No período de 2003 a 2012, a média de portadores de *S. mansoni* identificados por meio de inquéritos coproscópicos foi de 101.293. De 2000 a 2003 o percentual de positividade situou-se na média de 7,0%. A partir de 2004 esse percentual decresceu gradativamente e alcançou 4,5% em 2012 (Tabela 1). Destaque-se que o indicador de percentual de positividade não reflete necessariamente a prevalência, na medida em que não utiliza como denominador a totalidade da população sob risco ou uma parcela representativa desta; pode ser considerado apenas como uma aproximação da prevalência, especialmente em populações menores, como as que estão representadas na maioria das localidades trabalhadas pelo PCE (programa de controle da esquistossomose).

2.3 MAGNITUDE E TRANSCENDÊNCIA

Entre as parasitoses que afetam o homem, a esquistossomose é uma das mais disseminadas no mundo. De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS ocupa o segundo lugar depois da malária, pela sua importância e repercussão socioeconômica. É uma das doenças de maior prevalência entre aquelas veiculadas pela água. Nos países em desenvolvimento representa um dos principais riscos à saúde das populações rurais e das periferias das cidades. A OMS estima que as esquistossomoses afetem 200 milhões de pessoas e representam ameaça para mais de 600 milhões de indivíduos que vivem em áreas de risco. A esquistossomose mansoni ocorre em 54 países endêmicos. Em 1990, a OMS estimou uma perda de 4,5 milhões de DALYs (Disability-adjusted life years)¹ pela esquistossomose no mundo. Esse indicador mede a morbimortalidade levando em conta os anos de vida perdidos ajustados pela incapacidade ou os anos de vida potencialmente perdidos por morte prematura devido à doença. O número de internação e óbitos no Brasil por esquistossomose e suas respectivas taxas estão dispostos nas Tabelas 1 e 2.

Figura 4. Tabela 02 de indicadores

Tabela 3 – Taxa de mortalidade por esquistossomose, por 100 mil habitantes – Brasil, 1977 a 2012

Ano	População	Óbito	Taxa
1977	109.984.679	740	0,7
1978	112.757.285	763	0,7
1979	114.651.243	818	0,7
1980	119.011.052	834	0,7
1981	121.154.159	759	0,6
1982	123.774.229	696	0,6
1983	126.403.352	705	0,6
1984	129.025.577	697	0,5
1985	131.639.272	673	0,5
1986	134.228.492	701	0,5
1987	136.780.739	670	0,5
1988	139.380.140	724	0,5
1989	141.714.953	589	0,4
1990	144.090.756	550	0,4
1991	146.825.475	553	0,4
1992	148.684.120	551	0,4
1993	151.556.521	586	0,4
1994	153.726.463	588	0,4
1995	155.822.296	608	0,4
1996	157.070.163	450	0,3
1997	159.636.297	505	0,3
1998	161.790.182	479	0,3
1999	163.947.436	446	0,3
2000	169.799.170	484	0,3
2001	172.385.776	583	0,3
2002	174.633.932	568	0,3
2003	176.876.251	464	0,3
2004	184.184.074	519	0,3
2005	186.020.071	514	0,3
2006	189.335.187	556	0,3
2007	189.335.187	534	0,3

A educação ambiental, o papel do Estado e as políticas públicas. Para se entender educação ambiental como política pública, é interessante iniciar com os significados dessas palavras, contextualizá-lo na história do ambientalismo, inserindo-o nas agendas dos governos, assim como seus desdobramentos nas áreas da educação formal e não formal.

A palavra política origina-se do grego e significa limite. Dava-se o nome de polis ao muro que delimitava a cidade do campo; só depois se passou a designar polis o que estava contido no interior dos limites do muro. O resgate desse significado, como limite, talvez nos ajude a entender o verdadeiro significado da política, que é a arte de definir os limites, ou seja, o que é o bem comum (Gonçalves, 2002, p. 64). Para Arendt (2000), a pluralidade é a “condição pela qual” (*conditio per quam*) da política, implica e tem por função a conciliação entre pluralidade e igualdade. Quando entendemos política a partir da origem do termo, como limites, não falamos de regulação sobre a sociedade, mas de uma regulação dialética sociedade-Estado que favoreça a pluralidade e a igualdade social e política. Por seu turno, o ambientalismo colocou a questão dos limites que as sociedades têm na sua relação com a natureza, com suas próprias naturezas como sociedades. Assim, resgatar a política é fundamental para que se estabeleça uma ética da sustentabilidade resultante das lutas ambientalistas.

3 CONCLUSÃO

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa

considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais. Trata-se de construir uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas — seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil — de forma separada, independente ou autônoma (Carvalho, 2004). Considerando a ética da sustentabilidade e os pressupostos da cidadania, a política pública pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum. Sua origem está nas demandas provenientes de diversos sistemas (mundial, nacional, estadual, municipal) e seus subsistemas políticos, sociais e econômicos, nos quais as questões que afetam a sociedade se tornam públicas e formam correntes de opinião com pautas a serem debatidas em fóruns específicos.

REFERÊNCIAS

Altamirano, Et al. **Água Esperança e Futuro**, volume 1; Editora A9; Edição Loyola; São Paulo 2004.

AMABIS, José Mariano; MARTLO, Gilberto Rodrigues, **Biologia das Células**; volume 1; Editora Moderna; 2ª Edição; 2004.

Educação Ambiental como política pública. Disponível em: <http://www.scielo.br>; Acesso em: 13 de mar.2017.

Educação Ambiental; Disponível em: <https://www.wikipedia.org> .Acesso em: 09 de mar. 2017.

GUIMARÃES, Mauro, **Educação Ambiental, no Consenso um Debate?** Campinas, SP, Papirus, 5ª Edição, 2007.

KRASILCHIK, Myriam; **Prática de ensino de Biologia**; volume 2; Editora da Universidade de São Paulo; 4ª Edição; São Paulo 2008.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; **Biologia Hoje**; Volume 1; Editora Ática; 1ª Edição; São Paulo 2011.

LOPES, Sonia; ROSSO, Sergio; **BIO**; volume 1; Editora Saraiva; 2ª Edição; São Paulo 2013.

Ministério da Saúde; **Vigilância da esquistossomose mansoni**; Brasília DF; MS, 2014.

QUINTAS. J. S. **Salto para o Futuro 2008** Disponível em:
<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>. Acesso em: 13 de mar.2017.

Saneamento básico, qualidade da água, e levantamento de enteroparasitas relacionado ao perfil sócio – econômico ambiental de escolares de uma área rural do município de Bandeirantes-PR Disponível: <http://www.bases.bireme.br>; Acesso em: 14 e mar. 2017

Sistema de Informações Hospitalares Fonte Complementar na Vigilância e Monitoramento das Doenças de Veiculação Hídrica. Disponível em:
<http://www.scielo.iec.pa.gov.br>; Acesso em: 13 de mar.2017.

VICTORINO.A.J.C; **Planeta água Morrendo de Sede**; Volume 1; Editora edipucrs; 1ª Edição; Porto Alegre 2007.

CARVALHO.O.S.; COELHO.P.M.Z; LENZI.H.L.; **schistosoma mansoni, esquistossomose**; Volume 1; Editora Fiocruz; 1ª Edição; Rio de Janeiro 2008.

O LÚDICO E A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Christianne Nogueira Donato Formiga

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Ocielma Claudino da Silva

Lucilene Maria da Conceição Santos

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar a importância do lúdico para a criança e seu aprendizado escolar, ressaltando a relevância do brincar para o desenvolvimento do aluno. Trata-se de pesquisa de natureza descritiva respaldada no posicionamento de renomados autores como: Vigotsky, Piaget, Bossa e outros, que atestaram a sua importância, notadamente, propiciando variados meios de levar a criança a evoluir na captação de conhecimentos. Destacou-se ainda a relevância e a competência do educador demandadas conjuntamente, onde o embasamento teórico e o planejamento deverão permear os recursos associados ao lúdico e empregados no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Lúdico; Psicopatologia.

1 INTRODUÇÃO

“o brincar promove o desenvolvimento da criança, (...) no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Vigotsky (1988).

A ludicidade, a utilização do brincar de aprender no processo pedagógico, aguça no indivíduo o gosto de aprender, propiciando o enfrentamento de desafios que lhe surgirem, uma vez que, no geral, a sociedade que os aguarda é exigente, demandando

constantes e inovadores momentos de interação social, arguindo quotidianamente aos seus membros, referenciais ligados à postura e, sobretudo, ao conhecimento.

Transitando pelo aspecto lúdico a criança está apta a descobrir, criar, inventar, reorganizar o que já sabe, adquirindo novos conhecimentos ou captando a sua maneira o que acontece no quotidiano, ampliando o vocabulário, desenvolvendo o pensamento, oportunizando a criança a ter atenção aquele momento especial que a ludicidade proporciona.

Quando brincam e jogam, as crianças entram no simulacro do mundo das relações sociais, desenvolvendo senso de iniciativa e auxílio mútuo. A metodologia, de forma lúdica e prazerosa, proporcionará o estabelecimento das relações cognitivas frente às experiências vivenciadas.

No ato de brincar, não se assimila somente os conteúdos didáticos, se aprende também acerca da vida, e se adquire noções para lidar com situações de enfrentamento quando demandado. No lúdico, divertindo-se, o aluno executa exercícios, monta seu conhecimento e aprende praticando sobre as nuances do convívio social.

O contexto educacional oficial quase sempre foca suas ações sob um molde de mero repasse de conhecimentos, despejando conceituações e conteúdos didáticos atrelados a modelos ultrapassados. Porém, há no horizonte, a percepção de que o lúdico é arma poderosa, é alternativa metodológica eficaz no incremento da produtividade concernente às metas almejadas no processo de ensino- aprendizagem.

O lúdico, usado pelos educadores como forma de provocar uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, por meio de jogos e brincadeiras que permitem o desenvolvimento integral e as potencialidades das crianças é uma ferramenta essencial para a apropriação dos sistemas de leitura e escrita, facilitando a captação de novos conceitos e habilidades.

A psicopedagogia utiliza as atividades lúdicas como meio facilitador da aprendizagem do aluno, sendo possível assim abordar uma linguagem acessível

para criança de uma forma proativa e eficiente. Para Moyles (2002), o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, como função consolidar a experiência passada.

As brincadeiras lúdicas permitem que a criança obtenha uma boa saúde física, intelectual e emocional, os fazendo adultos responsáveis e de boa conduta, uma vez que tornam-se presentes na memória, gravando assim as épocas da vida da criança. A

ludicidade na aprendizagem faz com que a criança aprenda a conviver grupalmente e com ela mesma, trabalhando as habilidades sociais e os processos de ganhos e perdas.

O lúdico ainda não ocupa um lugar de destaque devido nas escolas, mesmo reconhecidamente sendo importante meio de aprendizagem, defendido e apregoadopor renomados autores. Para estes, a utilização da ludicidade é uma estratégia positiva para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento e norteando assim o seu papel na sociedade.

Sendo área de conhecimento envolvida tanto no campo da saúde quanto da educação, a Psicopedagogia enfatiza aos processos de cognição e aprendizagem sem desconsiderar as influências de fatores outros, como as nuances familiares e é mister que os profissionais da área obtenham formação ideal e estejam cientes e comprometidos com a ideia do entrelaçamento da cognição, do fomento das atividades lúdicas inseridas aos contextos recíprocos do ensinar e do aprender.

O presente trabalho tem cunho qualitativo objetivando pesquisar e discutir sobre a temática da ludicidade no âmbito da aprendizagem escolar, do processo psicopedagógico. Trata-se de pesquisa de natureza descritiva, acessando fontes bibliográficas diversas de renomados autores objetivando captar, condensar e discutir o tema da ludicidade no contexto psicopedagógico do processo de ensino- aprendizagem.

2 ASPECTOS DA LUDICIDADE

As atividades lúdicas são centradas na emoção e no prazer, abrindo para que outras emoções se instalem, o lúdico atua como um alívio emocional, onde sentimentos como tristeza, frustração e raiva possam ser canalizados em um jogo, uma brincadeira, aliviando tensões e desenvolvendo a resistência da criança.

Piaget (1998), diz que a ludicidade é indispensável na vida da criança, já que inicialmente vem o brincar do exercício, repetindo determinadas situações por puro prazer. Entre os 3 a 6 anos ocorrem brincadeiras simbólicas e depois surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de uma criança para outra. Nesta escalada temporal a criança melhora e evolui suas habilidades com as atividades intelectuais e sociais.

Criando novos sentidos e significâncias na arte de aprender, o lúdico através dos jogos mostram a importância da brincadeira para a evolução da criança e para aquisição de conhecimentos dos alunos, pois criam novos desafios do cotidiano, propiciando a

assimilação da realidade como forma de obter o conhecimento ao seu modo, sob sua ótica infantil.

Para Vigotsky (1988), a brincadeira cria para a criança uma área lúdica de desenvolvimento proximal, onde ela com o seu conhecimento atual, demanda ajuda de uma pessoa experiente, capacitada, para captar um novo conhecimento. As brincadeiras mais simples, assim mesmo são estímulos importantes para o desenvolvimento infantil, brincando a mente trabalha criando conexões elaboradas.

Direito básico para a formação saudável de qualquer cidadão, o brincar, reconhecido pela ONU - Organização das Nações Unidas, contido no artigo 31 da Convenção SOBRE os Direitos da Criança, diz: "Toda criança tem o direito ao descanso e ao lazer, a participar de atividades de jogos e recreação, apropriadas à sua idade, e a participar livremente da vida cultural e das artes." (UNICEF, 2004).

A brincadeira faz do aprendizado um prazer, permite que a criança crie cenários imaginários praticando e explorando a sua criatividade e o próprio conhecimento. O lúdico é de suma importância, pois com dele a criança imagina seu mundo de símbolos, aguça a sua criatividade em cenas do seu cotidiano e o que ela própria vivencia.

3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A forma como a criança ordena, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo ao seu redor repercute na ação de brincar. Brincando, a criança expressa seus sentimentos, desejos, medos, suas emoções e fantasias, além de incorporar novos aprendizados que irão acompanhá-la por toda a vida. Através das brincadeiras, a criança exprime algumas de suas vontades, de modo que os atos que realiza estão intimamente ligados às suas necessidades e motivações, assim como ao seu desenvolvimento.

Somente a partir do século XVI os jesuítas voltaram a aplicar e ensinar os jogos nos colégios jesuítas, após tempos banidos e rotulados como profanos e imorais. Como forma de sobrevivência, os jogos e as brincadeiras fazem parte da história da humanidade (ALMEIDA, 2003).

Vygotsky ressalta que a brincadeira é uma atividade social desenvolvida pela criança, e que através da mesma ela adquire elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e para a captação de sua própria realidade. O brincar é a ação que a criança realiza ao utilizar determinado brinquedo, um agente indispensável para o

desenvolvimento da mesma. A criança entra no mundo adulto através da brincadeira, assim destaca Maranhão (2007):

Por meio da brincadeira a criança vai se desenvolver socialmente, conhecerá as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social. A imaginação vai ajudá-la a expandir as suas habilidades conceituais. Na sua função imitativa, a criança aprende a conviver com as atividades culturais; usando a brincadeira ela estará estimulando o seu desenvolvimento, aprendendo as regras dos mais velhos.

Introduzindo uma prática matemática lúdica na qual se deveriam disponibilizar, desde o início da vida escolar, atrativos em forma de jogo para aplicação do conteúdo, tornando assim o aprendizado prazeroso, Platão segundo Almeida (2003), afirmava “que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos praticados em comum por ambos os sexos...” e este, ainda concedia ao esporte cunho educativo e moral, contribuindo para a formação do caráter e personalidade da criança.

Piaget cita o brincar como representação da fase de evolução da inteligência, norteada pelo domínio do aprendizado sobre a acomodação, possuindo como primordial função consolidar a experiência vivida. Dentro da temática, é consenso que a ideia do brincar é nativa da situação imaginária fantasiada pela criança, onde, desejos irrealizáveis podem ser materializados, reduzindo a tensão e propiciando uma maneira de acomodação a frustrações e estados conflitantes da vida real (KISHIMOTO, 1994).

Extremamente importante para a criança, o lúdico tem grande influência em seu desenvolvimento, favorecendo a autoconfiança e a tomada de iniciativas próprias, aprendendo como agir, contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem pensamento e concentração.” (VYGOTSKY, 1988).

É possível perceber, através da brincadeira, características nos alunos que transparecem possíveis irregularidades na vida social dos mesmos, assim o sendo sob aspectos físicos, emocionais e principalmente cognitivos. Ao brincar a criança é capaz de assumir um papel de sujeito ativo no processo de aprendizagem, construindo coletivamente novas experiências. Assim frisou KISHIMOTO (2011):

A passagem de um papel passivo para um papel ativo é o mecanismo básico de muitas atividades lúdicas. Reduz o efeito traumático de uma experiência recente e deixa o indivíduo mais bem preparado para ser submetido novamente ao papel passivo, quando necessário. Isso explica, em grande parte, o efeito benéfico da brincadeira.

A ludicidade se constitui como parte integrante do processo de desenvolvimento infantil. As crianças constroem seu próprio mundo brincando, reelaboram os acontecimentos originais das vivências e sentimentos. Então, sem erro diz-se que a

brincadeira é consolidada sob um tripé: o ensino, o desenvolvimento e a educação. A criança, nas brincadeiras, controla suas emoções interiores e desenvolve relações de confiança, tanto consigo mesma como com os outros. O mundo fictício é mais desejável que o mundo real. O lúdico possibilita um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, projetando um universo imaginário, segundo Brougere (1998 apud KISHIMOTO, 2011).

A ludicidade deverá conduzir a criança na sintetização da informação à sua maneira, tendo a liberdade para conduzi-lo de forma prazerosa, alegre e livre. O educador precisa estimular a concepção da criança, criar meios para permitir a interação dos que apresentarem dificuldades de concentração ou participação para que a brincadeira absorva a atenção por completo e contribua para melhorar o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Almeida (2003), Makarenko cita que “ [...] o jogo é tão primordial na vida da criança como é o trabalho para o adulto [...]”, pois a educação com jogos lúdicos:

[...] além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, satisfação individual e modificador da sociedade (ALMEIDA, 2003).

É primordial que o lúdico esteja com a criança em sala de aula. A atividade lúdica é muito importante no processo de socialização, possibilita o trabalho em grupo. Brincar e jogar põe as crianças em situações desafiadoras. Elas precisam aprender a perder e a ganhar, entender e criar regras, conviver com as limitações e limites, por fim lidar com as frustrações e aprender de modo prazeroso

Necessário é entender a contribuição da brincadeira no desenvolvimento cognitivo-afetivo-social dos alunos das séries iniciais. As escolas devem focar na valorização da criança, pleiteando através da brincadeira nos conteúdos curriculares, dinamizar o processo construtivo do conhecimento. O brincar deve ser visto como um marco importante na vida da criança.

4 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOB ASPECTOS LÚDICOS

A formação lúdica comporta as possibilidades de criatividade, na captação da sensibilidade e busca da afetividade, permitindo que os educadores possam ter

experiências lúdicas e manifestações corporais. A educação deve buscar a preparação pela vida, assim a afetividade tem destaque, pois a interação afetiva molda a compreensão e transformação das pessoas. A ludicidade está neste contexto percebida como uma demanda do ser humano, em qualquer idade.

Semeando valores, tanto para o educador quanto para o educando, estando todos imersos numa dinâmica em redoma, que em constante transformação, no qual ato de educar se modifica a todo o momento e produz novos conhecimentos e gera espaços para o ser humano, neste contexto, o educador eficiente transporta o conhecimento a ser aprendido para um quadro lúdico, onde o brinquedo seduz o aluno a brincar e aprender (ALVES apud VIDAL, 2001).

É necessário que se oportunizem espaços às crianças, onde a educação prime pelo desenvolvimento integral dos educandos através da ludicidade. Durante as atividades lúdicas, deverá o professor oportunizar situações para a evolução da autonomia do aprendiz, criando ações que favoreçam as interações e as trocas. Assim, isto fazendo-se, se perderá no tempo a época em que se separava a “brincadeira”, o jogo pedagógico, da atividade “séria”. Nestes moldes, os mais renomados pensadores da área denotaram grande interesse pela questão lúdica e desenvolvimento humano.

A opinião popular é olhar as brincadeiras como uma forma de ócio, como um tipo de divertimento que apenas faz o tempo passar. É raro ver algum valor que seja nas brincadeiras, no máximo pode-se pensar nas brincadeiras como uma forma de fraqueza natural da infância a qual ajuda a criança a matar o tempo por um período (VYGOTSKY, 1998).

A criança apropria-se, ao brincar, de nuances da realidade, e face a isso lhe reveste de novos significados. Assim, posta diante de situações lúdicas, a criança capta o significado verdadeiro da brincadeira, o que lhe permite estabelecer meios para atingir determinados objetivos e atuar dentro destes meios, auto avaliando suas habilidades e desvantagens no transcurso de tais situações.

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividades, corpo e interações sociais, o lúdico desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 1994).

O educador deve escolher as brincadeiras e conhecer qual a meta que quer atingir usando as mesmas como ferramentas em suas aulas. Assim através das atividades lúdicas, as crianças poderão desenvolver áreas distintas do conhecimento. O brincar e o educar são

ações interligadas, suas relações devem ser bem situadas, pois que alavancam o processo de ensino-aprendizagem, portanto sendo substratos imprescindíveis na construção do conhecimento, onde a criança encontrará o equilíbrio ente o real e o imaginário, através do lúdico.

A ludicidade, o “faz-de-conta” permite à criança a captação de significados, de particularidades internas e exteriores ao seu contexto, ofertando alternativas para novas aquisições no seu mundo imaginário. Nas escolas, invariavelmente devesse haver espaço para o lúdico, notarial e físico, portanto, sempre permitindo-se criar situações imaginárias, deixando a criança ir além do real, colaborando assim para o seu desenvolvimento.

Pelo brincar, fase pré-escolar, a criança atua e evolui numa esfera cognitiva inerente a motivações internas. É uma fase em que acontece uma diferenciação entre os campos do significado e da visão. O que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser elaborado interiormente por ideias.

A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais e se deter no significado definido pela própria brincadeira (VYGOTSKY, 1998).

A ludicidade é primordial para o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e emocionais na criança. Brincando e jogando é que a criança organiza e classifica o mundo à sua volta, aprendendo e assimilando experiências, informações e, principalmente captando atitudes, conceitos e valores.

Para Vygotsky (1988), a aprendizagem e o desenvolvimento estão fortemente entrelaçados, as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, o lúdico flui sob vários aspectos, através dos jogos, brincadeiras, músicas e dança, ajudando o indivíduo a desenvolver habilidades no âmbito educacional e social. A ludicidade é uma ferramenta pedagógica que objetiva otimizar o processo educativo e torná-lo algo mais prazeroso e motivador.

Partindo destas ponderações, verifica-se que através das atividades lúdicas, vivenciando as brincadeiras, as situações-problemas, estará a criança experimentada e preparada para que futuramente diante de situações reais possa construir suas particulares soluções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho destacamos a necessidade de cada vez mais discutir e valorizar as práticas psicopedagógicas ligadas ao sucesso escolar quando realizadas e centradas do respeito às dimensões individuais e intrínsecas, auxiliando o aprendiz sempre com ênfase no que ele tem de melhor, assim fortemente contribuindo para a evolução do aluno e o êxito do processo de ensino- aprendizagem.

O lúdico, inquestionavelmente é ferramenta primordial no trabalho do professor, devendo ser veículo estimulante e motivador, agindo como elemento de transformação do indivíduo. O desenvolvimento de atividades lúdicas em todas as disciplinas exige em contínua escala o envolvimento de professores e alunos. Associar o prazer ao aprendizado é o grande foco da escola, demandando, portanto, a qualificação e a entrega por parte dos docentes.

Na ludicidade e suas práticas a criança se prepara para a vida, captando a cultura do meio, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, se integrando e aprendendo a superar-se e a interagir como um ser social. Nesse contexto, a

escola deve ser repensada como área de prazer intelectual, sobretudo contando com profissionais cientes desta realidade e comprometidos.

Nas suas múltiplas dimensões, propiciando vivências compartilhadas entre o mundo infantil e adulto, reciprocamente, o brincar é essencial para a saúde física e mental do indivíduo. O lúdico invariavelmente é uma das melhores alternativas para se repensar o processo educativo moderno, lançando mão de práticas efetivas, com resultados significativos, viabilizando o ato de brincar como sendo o que de fato o é, o maior aliado dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para Estimulação de Múltiplas Inteligências**. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARATA, Denise. **Caminhando com Arte na Pré-Escola**. São Paulo: Summer, 1995.

BEAUCLAIR, J. **Dinâmica de grupos: MOP - Metodologia de Oficinas Psicossocioeducativas (uma introdução)**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro:

Campus, 1988.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Coordenação Geral de educação Infantil / **Referencial Curriculares nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAGALI, E. Q. ; VALE, Z. D. R. . **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Porto Alegre: Mediação, 2000.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Brincar – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis.** São Paulo: Editora Vozes, 1993.

_____. **O Jogo, a Criança e a Educação.** São Paulo: Editora Pioneira, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Lúdico na Prática Educativa.** Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1994.

MACEDO, A. M. . **Problemas de aprendizagem um olhar psicopedagógico.** Santa Maria, 2003.

MARANHÃO, Diva N.M.M. **Ensinar Brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira.** 4ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** Artmed: Porto Alegre, 2002.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível

em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso: 09/03/2020.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Livros Técnico e Científicos, 3ed. Rio de Janeiro, 1990.

_____. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.

RUBINSTEIN, E. **A especificidade do diagnóstico psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Brinquedo e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEVERINO, A. J. **A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares**. Ande, 1991.

TELLES, Carlos Q. **Palavra puxa Palavra**. São Paulo: Scipione, 1998.

UNICEF. **Convenção dos Direitos da Criança**. 2004.
Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso: 09/03/2020.

VIDAL, Fernanda Fornari. **Uma sala de aula em que se pode brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1998.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TRAJETÓRIA E DESAFIOS À ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

Darkson Saraiva Moura Bezerra
Adilma Gomes da Silva Machado
Maria Zilda Medeiros da Silva
Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

Com o intuito de pesquisar sobre questões relacionadas a efetiva aplicação do ensino bilíngue nas escolas para surdos, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica com base em observações realizadas em uma instituição de ensino de áudio comunicação. Tal pesquisa foi a base para a elaboração do presente artigo, este por sua vez pretende trazer questões relevantes quanto aos entraves à atuação do professor bilíngue bem como as reais dificuldades para o acesso dos surdos à educação prevista em lei. Inicialmente falaremos brevemente sobre as abordagens que embasam o ensino para surdos ao longo do tempo, até chegarmos ao Bilinguismo. Uma vez conceituado, apontaremos a proposta desta abordagem e a sua atual aplicação nas escolas para surdos e regulares. Como este tema nos leva a temática da inclusão, apresentamos de forma sucinta a relação entre estes.

Palavras-chave: Educação de surdos; Abordagem bilíngue; Inclusão; Atuação do professor bilíngue.

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre ensino bilíngue e formação de professores em Libras não é algo recente. Muito se tem falado e produzido no que diz respeito às questões que representam entraves para a sua devida efetivação. O que acontece na prática é um descompasso entre o real e o ideal, isso porque existe um respaldo legal para a sua efetivação, mas na prática os surdos não têm acesso à uma educação adequada às suas necessidades e anseios.

Historicamente, tem-se buscado estratégias para a educação dos surdos. Em meio a tantas tentativas, percebemos que há uma alternância entre a imposição do conhecimento, com vistas a uma normatização com os ouvintes, e métodos que buscam valorizar a cultura surda como princípio para a elaboração de estratégias eficazes de ensino e aprendizagem.

Foram propostos abordagens e métodos que propunham atender às necessidades educacionais dos alunos surdos, no entanto, em sua maioria, estes se fundamentavam na substituição da audição perdida por outro canal sensorial, como a visão, o tato ou estímulos para aqueles com baixa audição.

1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema “Trajetória e Desafios à Atuação do Professor na Escola Bilíngue para Surdos” se deu em virtude do meu interesse em pesquisar sobre as dificuldades em se adotar o ensino bilíngue para surdo, bem como a formação do professor em conformidade com o que está previsto em lei.

Como professor surdo de LIBRAS, por mais de dez anos na EDAC (Escola Estadual de Áudio Comunicação/Demóstenes Cunha Lima) em Campina Grande – PB, observei diversos pontos dentro da escola e com base nisto desenvolvi uma pesquisa bibliográfica, fazendo assim relação teoria e prática a partir da minha própria atuação profissional bem como com a dos demais docentes da instituição. Isto me permitiu obter informações e questionamentos suficientes para a realização deste trabalho.

1.2 OBJETIVO GERAL

Identificar através de revisão bibliográfica os atuais entraves à atuação do professor bilíngue em escolas para surdos, mediante a análise de informações obtidas por meio de observação.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar até que ponto as ações adotadas nas escolas atendem às necessidades de ensino e aprendizagem da comunidade surda;

Contrastar o que está proposto em lei com a realidade educacional, tendo em vista a inclusão escolar.

1.4 METODOLOGIA

Toda a pesquisa desenvolvida está dentro da minha experiência de atuação como professor de LIBRAS, agregado ao referencial teórico na fundamentação, baseada em revisão bibliográfica. Os temas discutidos são resultado da análise entre as questões observadas e a bibliografia consultada.

2 DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, a surdez era vista de forma negativa pela sociedade, o que resultou na exclusão dos surdos por muitos anos. Essa visão deixou-os à margem da sociedade, gerando assim a crença de que não seriam capazes de aprender. No entanto, no século XVI, educadores se propuseram a desenvolver métodos educacionais específicos. De acordo com Goldfield (1997), uma metodologia que incluía a datilologia (representação manual de letras do alfabeto) foi desenvolvida na Espanha pelo monge beneditino Ponce de Leon (1520 - 1584) que incluía escrita e oralização. Isso representou o primeiro passo rumo à educação de surdos.

Já na França, surge os sinais metódicos criado pelo abade Charles Michel de L'Épée em 1750, que o desenvolveu a partir dos sinais que aprendeu com surdos, isso representou um grande avanço no que diz respeito a compreensão das necessidades dos surdos. Enquanto surdos, estes precisavam de um meio de comunicação que lhe fossem mais acessível, respeitando às suas possibilidades de acesso. É interessante mencionar que este método seria então um esboço do que temos hoje, a Língua de Sinais. Ao desenvolvê-lo, L'Épée levou em consideração também a dignidade do ser humano, isso porque os surdos foram excluídos por muito tempo, assim, L'Épée diz (apud STUMP, 2012, p. 47).

O interesse que a Religião e a humanidade me inspiram por uma classe verdadeiramente infeliz de homens, semelhantes a nós, mas reduzidas em certa medida à condição de animais [...] me impõe uma obrigação indispensável de ir a seu auxílio, tanto quanto me seja possível.

Mediante esse sentimento, o abade desenvolveu seu método que atendia ao que ele considerava adequado ao desenvolvimento da linguagem dos surdos. Sua proposta teve grande repercussão, pois além de contrária ao que se propunha na época, esta defendia a ideia de que todo surdo tinha direito à educação pública e gratuita (GOLDIELD, 1997, p. 23).

Considerando agora outra vertente, surge na Alemanha, nessa mesma época, a filosofia educacional oralista, que rejeita totalmente a Língua de Sinais. Para os oralistas, a maneira mais eficaz de ensino é por meio da língua oral ou falada, formandos dessa forma, surdos oralizados, o que envolve a participação ativa da família no processo, já que este começa em casa. Sua pretensão era reabilitar os surdos na medida em que estes deveriam se comportar como ouvintes.

O oralismo dominou até a década de sessenta, quando pesquisas mostraram a importância da Língua de Sinais para a vida dos surdos e que esta se constituiu com as mesmas características de línguas orais, com a função de comunicar, isso porque este método não atingiu o objetivo esperado a reabilitação. Mediante a insatisfação com os resultados, surgem então outras abordagens de ensino, mais adequadas à educação dos surdos.

A filosofia da Comunicação Total surge em 1968 com a proposta de utilizar todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos, pois afirma que a comunicação, e não apenas a língua, deve ser privilegiada. Mas é na década de setenta, de acordo com Goldfield (1997), que se percebeu que a Língua de Sinais deveria ser independente da língua oral, dando assim origem à filosofia Bilíngue, a qual vem se disseminando por todo o mundo desde a década de oitenta.

Comparando as duas abordagens, percebemos que estas se opõem não só na metodologia aplicada, mas também na forma de conceber a surdez. Segundo os defensores do oralismo, esta visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral Goldfield (1997). Já para os profissionais que defendem a comunicação total, o surdo não é visto com uma patologia que precisa ser eliminada, diferentemente dos oralistas, mas como uma pessoa e a surdez como uma marca que interfere nas relações sociais e no desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo (CICCONE, 1990, p. 67).

Trazendo então para a trajetória histórica do Brasil, a educação para surdos iniciou-se no início de 1957 com a criação de uma escola, atualmente chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o responsável por este feito foi o Ernest

Huet, professor francês surdo fundou esta primeira escola especial no Rio de Janeiro com o apoio de Dom Pedro II, a qual utilizava a Língua de Sinais.

A partir disso, começa os estudos e a aplicação de métodos que venham à atender a necessidade da educação para pessoas surdas em nosso país. É no final da década de setenta que chega o oralismo ao Brasil e na década seguinte, começa a ser desenvolvido o Bilinguismo no país.

Mediante o acima exposto, podemos dizer que atualmente os métodos de ensino para surdos estão divididos em três grandes abordagens: oralismo, comunicação total e Bilinguismo, onde cada uma traz um enfoque específico ao trabalho educativo. Enquanto umas privilegiam a convivência com ouvintes como forma de intervir na superação ou tratamento da surdez, o Bilinguismo leva em consideração as características próprias da deficiência, além de considerar o contexto em que os surdos estão inseridos.

Dada a sua ampla discussão no contexto educacional, o Bilinguismo será a abordagem discutida no presente artigo. Como ponto de partida, vamos apresentar o enfoque metodológico do Bilinguismo, em seguida analisaremos até que ponto este é utilizado, levando em consideração a formação de professores e a adequação das instituições de ensino à essa metodologia.

A preocupação do Bilinguismo é respeitar a autonomia da Língua de Sinais e, sobretudo, os seus usuários, de forma a organizar um plano educacional que também respeite a experiência psicossocial e linguística dos surdos. Partindo disso, o trabalho realizado por esta privilegia as particularidades inerentes ao ensino de alguém surdo. Para Botelho (apud BRITO, 1993, p. 87).

A educação bilíngue propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente não segundo o modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido. Reconhece as intensas dificuldades e problemas do surdo em classe com estudantes ouvintes, e não há adesão às propostas de integração e de inclusão escolar.

Para os bilinguistas, os surdos constituem uma comunidade com cultura e língua próprias, tendo dessa maneira, uma forma particular de pensar e agir, que devem ser respeitados. Assim, segundo Brito (1993), a Língua de Sinais “propicia não apenas a comunicação surda, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.”

O que ocorre com muitas propostas ditas bilíngues é que estas ainda possuem fragmentos de outras propostas educacionais anteriores á ela, o que talvez se justifique pelo pouco conhecimento sobre o assunto. Isso traz à tona a necessidade de investimentos

na formação e qualificação de professores. Essa necessidade, que se torna urgente, dentro das escolas é um reflexo da demanda da sociedade, em virtude da ampliação da oferta de vagas de emprego, dessa forma, há de se oferecer uma educação compatível com o que se espera, atendendo assim as necessidades do mercado de trabalho.

Diante dessa demanda, o Bilinguismo ganha espaço no processo educativo por atender as expectativas do que se entende como educação adequada. Nessa abordagem, os surdos têm acesso à aquisição da Língua Portuguesa como meio de comunicação escrita, e dessa forma esta assume a função de meio de instrução. O que se quer dizer, é que o caminho da aprendizagem mais adequada para surdos é inverso, aprende-se a Língua de Sinais primeiro e depois a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, temos como respaldo a Lei 10.436/02 regulamentada pelo Decreto 5.626/05 que reconhece a LIBRAS enquanto língua natural dos surdos e estabelece como base para a efetivação do ensino bilíngue a devida formação profissional. No capítulo III o Decreto assegura,

Art.11. O Ministério da Educação promoverá, a partir desse Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I – para a formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;
- II – de licenciatura em letras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III – de formação em tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Os incisos supracitados asseguram a formação de professores bilíngues a partir da criação de cursos de Letras/Libras. O surgimento de tais cursos é importante não só por garantir a formação bilíngue dos professores, mas também, por suscitar discussões acadêmicas acerca das questões da educação dos surdos e naturalmente sobre a educação inclusiva. Falando sobre educação inclusiva o mesmo Decreto, no Capítulo VI nos diz,

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

De acordo com a redação acima, podemos entender que a efetiva educação inclusiva se dá mediante a adequação da equipe escolar às necessidades inerentes à formação de alunos surdos, o que envolve um trabalho desde as séries iniciais, com a presença de professores bilíngues. Isso é muito significativo, dado ao fato de que a Língua de Sinais deve acontecer naturalmente, assim como se dá o desenvolvimento global da criança. Sob essa premissa, a aquisição da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, acontecem mediante a convivência, intermediada por um professor, assim a primeira torna-se condição para a segunda.

Já para o ensino fundamental, ensino médio e formação profissionalizante são necessários a presença de tradutores e intérpretes, no entanto, o que se vê na prática é algo bem distante do que está previsto em lei. A formação de profissionais ainda não corresponde à demanda, bem como a má formação dos surdos, necessária à continuação dos estudos, dificulta o seu desenvolvimento. O acesso à educação adequada ainda está longe de atingir o esperado, devido às questões já mencionadas anteriormente, além do fato de que o processo não ter uma continuidade, iniciado desde a educação infantil e avançar sem interrupções até a conclusão da vida escolar e acadêmica. Esse discurso também está presente nas palavras de Vieira (2011, p. 14), quando nos diz,

O entrave em que se encontra a educação de surdos é grande, pois, de um lado, existem as propostas inclusivas que ainda estão sendo experimentadas sob condições insuficientes, e de outro, existe a escola especial, que por muito tempo foi responsável por essa educação, sem, no entanto conseguir promover mudanças significativas e garantir o aprendizado, devido à visão oralista adotada.

A mera utilização da LIBRAS no ambiente escolar não representa uma educação inclusiva. O fato da Língua de Sinais “conviver”, por assim dizer, com a Língua Portuguesa não se constitui em educação bilíngue, isso porque o uso efetivo de uma língua implica mudanças maiores do que a introdução de profissionais na escola, isto envolve um conjunto complexo de fatores, que começa com a compreensão do que representa a cultura surda.

Uma proposta para ser bilíngue, passa necessariamente pelas questões culturais, pois língua e cultura estão interligadas; não há uma sem a outra. Entender que o surdo é essencialmente visual e tal aspecto o constitui diferente dos ouvintes é uma questão cultural, e que ao mesmo tempo compartilha de uma cultura nacional, a dos ouvintes.

A compreensão da Língua de Sinais como língua materna é o primeiro passo para se realizar o trabalho dentro da perspectiva bilíngue, esse olhar torna possível desenvolver

métodos que privilegiem o que o surdo traz consigo, assim a Língua Portuguesa entra como instrumento de ampliação dos conhecimentos, isto define uma educação como bilíngue. No Parágrafo 1º o Decreto define como escolas ou classes bilíngues aquelas que oferecem Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como língua de instrução. Lemos, § 1º “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Fica claro então, que nesse processo uma língua constitui-se em primeira e a outra em segunda, além de se determinar qual é o papel que cada uma delas desempenhará. Para tanto, constituir-se em uma educação bilíngue, esta deve pensar numa política linguística, em que cada língua tenha sua função estabelecida não só no contexto escolar, mas também no social.

No entanto, o grande desafio está exatamente na interpretação de uma língua que tem base oral, isso porque toda experiência dos surdos é primordialmente visual. Como lhes falta a experiência auditiva, a aquisição de habilidades de interpretação da língua escrita torna-se difícil. No entanto, tal deficiência pode ser minimizada com a mediação adequada.

Buscar entender como os surdos constroem o conhecimento mediante as informações absorvidas, pode ser o meio pelo qual os professores conseguirão desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, capazes de oportunizar aos surdos conhecimentos sistematizados que se vinculem – na escola e na sociedade.

Nesse sentido, o trabalho pode ser desenvolvido mediante narrativas, poesias e lendas elaboradas a partir do universo da surdez e, assim privilegiassem a cultura e conseqüentemente o sentido da visão. Usar estes recursos cria uma relação interdisciplinar entre as duas línguas possibilitando produzir textos de diferentes gêneros dentro da cultura linguística surda. Isso é muito relevante, porque enquanto língua de instrução, o Português serve de referência para produções escritas, o que a torna indispensável nesse processo, visto que as atividades, textos complementares e os livros didáticos utilizados nas aulas, são escritos em Português, o que de fato lhe garante o *status* de língua de instrução.

Desenvolver atividades que complementem as necessidades dos surdos deve partir dessa perspectiva. Usar de forma mais significativa produções que fazem parte de sua cultura, valorizando-os no âmbito cultural e social.

Assim, para que o aluno surdo compreenda os mecanismos que envolvem o uso da Língua Portuguesa escrita e a construção do conhecimento, faz-se necessário a mediação do professor que deve ter um olhar focado nos mecanismos pelos quais a aquisição da linguagem escrita ocorra de forma adequada.

A presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também *status* de língua de instrução (LODI, 2013, p.54).

Nesse processo, a Língua de Sinais deve ser mediadora dos conteúdos enquanto que a Língua Portuguesa será utilizada como suporte para a ampliação dos conhecimentos, já que vivemos em uma sociedade essencialmente letrada. Na verdade, uma língua não se sobrepõe a outra, antes elas se auxiliam, isso porque o objetivo é o desenvolvimento da compreensão e ampliação do repertório linguístico.

É importante ressaltar que ensino bilíngue não é simplesmente traduzir o currículo escolar para a Língua de Sinais. Há que se contemplar os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos para o aluno surdo, se identificar com a sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes, afirma Skliar (apud LODI, 2013, p.17).

Entender que cada língua traz consigo características muito particulares deve levar o professor a desenvolver estratégias para utilizá-las de maneira adequada, isso é valorizar o que os surdos trazem consigo. A Língua de Sinais é a sua língua materna, e isso deve ser respeitado e valorizado. Já a Língua Portuguesa, surge com função social, instrucional e mediadora do conhecimento, por isso representa a segunda língua no processo de ensino.

No entanto, é preciso deixar claro o papel que cada língua assume nesse processo. Ao usar a Língua de Sinais como apoio para a aprendizagem e uso da Língua Portuguesa cria-se uma comunicação bilateral, que pode ser chamada de Português sinalizado. O fato é que este tipo de comunicação não favorece o entendimento dos surdos ou seu desenvolvimento linguístico. Não existe aí uma língua e sim um recurso de comunicação sem uma efetiva relevância ao aprendizado, num processo de completa descaracterização da Língua de Sinais, além de ser limitante no sentido de não promover o desenvolvimento adequado.

Diante dessa realidade, nos deparamos com um grande desafio, já que aprender uma segunda língua é defrontar-se com expressões, com palavras que muitas vezes não

fazem sentido algum, pois trazem em si valores socioculturais diversos daqueles presentes na primeira língua. Superar tal dificuldade implica possibilitar ao surdo o sentimento de estar diante de outra cultura, de outra comunidade linguística, que lhe está acolhendo, e, portanto vivenciar uma nova experiência linguística. Por isso é imprescindível que o professor na escola bilíngue tenha pleno domínio tanto da Língua de Sinais (e esteja integrado com a cultura surda) bem como da Língua Portuguesa (usos e função social da língua).

Para tanto, cabe ao professor elaborar seu plano de ensino de tal forma que venha a desenvolver atividades bem estruturadas e coerentes com o que propõe a educação bilíngue. Levar em consideração características morfossintáticas das duas línguas é uma das ações necessárias para se contemplar um currículo verdadeiramente eficaz. Outra ação envolve a postura do professor frente a tais desafios. Em relação a isto, Slomski salienta que:

[...] para assumir uma postura bilíngue é necessário muito mais, pois tal mudança não se resume somente a mudanças didático-pedagógicas, mas sim rever-se como pessoa e como profissional, pois sem esta tomada de decisão, as mudanças não passarão de meras reformas técnicas destituídas de sentido (SLOMSKI 2011, p.67).

Vale ressaltar que a simples utilização de Língua de Sinais em sala de aula, além de não valorizar aspectos culturais, históricos e culturais dos surdos, não garante aprendizagem satisfatória. É necessário um novo olhar, não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo em relação às concepções envolvidas nessa prática.

Nessa perspectiva podemos afirmar que a prática do professor bilíngue precisa de sensibilização, pois a Língua de Sinais deve ser vista como língua autônoma, a qual possui características próprias e que traz na sua essência a cultura da comunidade surda, de forma que esta é uma língua de identificação e comunicação, enquanto que a Língua Portuguesa é a possibilidade de acesso à informação, conhecimento e cultura para ambos os grupos (surdos e ouvintes).

É exatamente aí que reside a ideia da educação bilíngue, capacitar o surdo em duas línguas, para isso é preciso conhecer as duas de forma a utiliza-las com segurança, não há de haver uma sobreposição de uma ou outra, conforme podemos ler da definição “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil” (QUADROS, 2000, p. 43).

Para tanto, é necessário ter cuidado para que a educação bilíngue não seja reduzido ao seu sentido restrito, presença e convivência pacífica das duas línguas no interior da escola, sem haver um trabalho que viabilize que cada língua assuma o lugar de permanência para os grupos que a utilizam, sem um fim em si mesmas.

Os surdos, por causa das especificidades linguísticas, possuem uma forma de “ler” o mundo de forma muito particular, pois sua compreensão está pautada na experiência visual, por isso possuem sua própria identidade linguística. As diferenças linguísticas e culturais criam desta forma uma barreira entre as duas culturas, uma vez que os surdos conhecem o mundo através de outros sentidos, como mencionado acima. Isso limita o acesso a todas as informações difundidas na sociedade e conseqüentemente compromete a compreensão. Levando em consideração este pressuposto, entendemos que a Língua Portuguesa deve ser ensinada na modalidade de leitura e escrita, como forma de ampliar a compreensão de mundo.

O problema da educação para pessoas com surdez não pode continuar sendo centrado nessa ou naquela língua, mas também na qualidade e na eficiência das práticas pedagógicas. Posto dessa forma, a escola precisa desenvolver ações que visam superar a lógica da exclusão no âmbito escolar e na sociedade de forma geral. Para efetivar tal propósito, é necessário rever, como um todo, a proposta de inclusão dentro das escolas, se esta atende ao que está posto na lei, o que vai além de matricular os alunos na escola regular, pois, garantir um ensino de qualidade requer assegurar condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos nos diferentes níveis de ensino.

Outra questão é que vivendo numa sociedade de maioria ouvinte, e que ainda não se *conhecer* que a Língua de Sinais seja realmente uma língua completa e possa suprir as necessidades comunicativas e cognitivas dos surdos. Embora hoje tenha um pouco mais de visibilidade por conta da lei, a Língua de Sinais ainda é utilizada como ferramenta para alcançar a oralização e a Língua Portuguesa, o que a limita muito. Nesse sentido Stumpf (2012, p. 49) nos diz o seguinte,

A maior dificuldade para a possibilidade uma pedagogia da diferença, no contexto cultural surdo, está, sem dúvida, em lidar com a visão que o ouvinte tem das “identidades normais” e do estereótipo com os ouvintes tem das “identidades diferentes”.

A educação bilíngue, tal como apresentada na lei – prevê a inclusão de Língua de Sinais como língua funcional e a Língua Portuguesa como instrucional não tem sido aplicada de forma ampla. O que se espera, de fato é que as diferenças linguísticas entre

estas duas línguas sejam destacadas e que as características da Língua de Sinais sejam valorizadas a fim de serem reconhecidas.

A aquisição da Língua de Sinais possibilita ao surdo acessar os conceitos da sua comunidade e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, agir e ver o mundo, enquanto que a Língua Portuguesa possibilitará a formação das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

Essa perspectiva sugere diálogo constante, parcerias entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, discussões e projetos pedagógicos específicos. Skiliar (apud VIEIRA, 1999, p. 86) afirma que, “a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não deve se justificar somente como ideário pedagógico a ser seguido dentro das escolas”.

As transformações necessárias à implantação do ensino bilíngue ainda não ultrapassaram o plano teórico, muito embora esta não seja uma discussão recente, como anteriormente mencionado. Tais transformações estão em um estágio inicial de execução, apesar de todos os resultados obtidos pela experiência de professores que procuram desenvolver este trabalho de forma comprometida.

Na prática percebemos que ao invés de propiciar o aprimoramento do processo educacional numa perspectiva bilíngue, a experiência mostra que há um processo de ensino descontínuo fragmentado, o que resulta no insucesso na aquisição do conhecimento sistematizado, o que gera uma ilusória inclusão escolar.

Numa tentativa de se promover uma educação direcionada aos surdos, insere-se uma política de inclusão que insiste em colocar crianças surdas junto com as ouvintes, sem haver um compartilhamento linguístico entre elas. Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família interagindo e obtendo informações e, assim, construindo o conhecimento de mundo, que é aprofundado na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda? E que formação haverá para aqueles que estão nos últimos anos do ensino fundamental e médio?

Muito embora a educação bilíngue esteja assegurada legalmente e haja a tentativa de implantá-lo, muito ainda precisa avançar para que este seja realidade a todos que dele necessitam, existem muitos obstáculos a serem vencidos. Estes dizem respeito à necessidade de conhecimento sobre a Língua de Sinais, ausência ou pouco conhecimento sobre a surdez, dificuldade em desenvolver um trabalho efetivamente bilíngue, déficit no

ensino da Língua Portuguesa bem como a dificuldade dos alunos surdos em acompanhar as aulas.

Como sabemos, o desenvolvimento de metodologia de ensino bilíngue não é um processo fácil de ser implantado, isso porque as condições encontradas na escola, como já mencionado anteriormente, as quais dizem respeito à formação adequada de professores e recursos materiais indispensáveis à atuação do docente. Mediante essa realidade, cabe ao professor regente a realização de atividades que favoreçam a inter-relação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, o que termina por limitar o trabalho.

Os projetos pedagógicos são importantes nesse sentido. Eles promovem um trabalho mais direcionado, específico, assim, elaborar projetos dentro de uma perspectiva bilíngue vai desfazer a visão da Língua Portuguesa para surdos como apenas um código, desvinculada da sua condição para interações sociais, afastando os interlocutores do processo de construção de conhecimento e produção, além disso, os projetos permitem o diálogo com todos os envolvidos na comunidade escolar (professores, coordenadores, intérpretes e psicólogos).

Esses projetos vão engajar o professor de forma natural ao universo da comunidade surda. Para que este professor esteja então integrado com a proposta bilíngue, se faz necessário que este tenha total integração com a identidade, contextualizando e vivenciando a Língua de Sinais dentro de uma proposta realmente eficaz, conforme já mencionamos. Esse problema, que limita as possibilidades de uma educação bilíngue, intensifica-se quando consideramos o modo como a inclusão tem sido concebida. Nesse sentido Franco (apud VIEIRA, 1999, p. 19) aponta uma questão polêmica sobre a escola inclusiva e a educação dos surdos,

A escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social.

Essa ideia de inclusão dá margem à interpretação de que, pelo fato de todos estarem no mesmo ambiente, o aprendizado acontecerá de forma natural e, além disso, preparará a sociedade escolar para a convivência e a tolerância às diferenças. Isso é muito positivo, é um fator importante, no entanto há muito mais envolvido. Nesse sentido, podemos dizer que além da convivência como fator importante para a inclusão, as escolas

precisam estar adaptadas estruturalmente e redefinir sua visão de educação. Se há de incluir tais alunos, que seja de forma coerente com o que se assume. Segundo Barros (apud VIEIRA, 2011, p. 06)

A política inclusiva, conforme estabelecem os documentos oficiais, tem como meta adaptar as escolas para que possam receber adequadamente todos os alunos classificados como “pessoas com deficiência”, em consonância com o discurso do modelo social segundo o qual “não existiriam pessoas deficientes, mas sim uma sociedade deficiente, no sentido de excludente, na consideração de múltiplos graus de necessidade.

Como mencionamos no início desse artigo, a surdez foi por muito tempo tido como motivo de exclusão social, e de certa forma, esse conceito perdura até os dias atuais. O fato de haver uma resistência em relação à inclusão perpassa por questões históricas, o que torna esse processo muito mais complexo. O que temos hoje dentro das escolas é uma tentativa de incluir, mas sem oferecer as condições necessárias para tal. Nesse sentido Ribeiro (apud VIEIRA, 2011, p. 07) nos diz o seguinte,

[...] incluir vai muito além de colocar na escola regular alunos com deficiência ou quaisquer outras dificuldades e/ou diferenças para conviverem com outros; na verdade, deveria assegurar realmente possibilidades de crescimento e desenvolvimento para tais pessoas, pois “a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação.”

Quanto aos alunos surdos, à questão da inclusão aponta para uma realidade complexa e multifacetada, e o desafio principal é que eles possuem uma língua diferente da maioria da população. Enquanto a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral e auditiva, os surdos utilizam uma de modalidade visual e motora, com estrutura e gramática próprias. Entretanto, ela ainda não é valorizada como tal, e muitas vezes têm seu *status* de língua questionado. Isso é muito importante, pois, conforme nos esclarece Quadros (apud VIEIRA, 2011), “a maneira como a língua aparece no ambiente e nas atividades escolares influencia as funções que a língua desempenhará fora desse espaço”.

Encarar a Língua de Sinais com o *status* próprio de qualquer outra língua é de suma importância. Assim como as demais línguas naturais, ela também está estruturada em níveis linguísticos como fonoaudiologia, morfologia, sintaxe e semântica, mas não só isso, ela também traz consigo toda a identidade surda.

Por isso, apenas aceitar a Língua de Sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue, pois é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mas é também pensar na outra língua, na Língua Portuguesa, e organizar as

atividades entendendo que esta é a segunda língua, devendo, pois ser utilizada de maneira acessível ao surdo (QUADROS apud VIEIRA, 2011, p.12).

Aceitar as diferenças e valorizá-la como inerente ao ser humano é uma necessidade. Com esse olhar mais apurado, por assim dizer, o professor pode sim trazer a verdadeira transformação frente a um contexto ainda excludente. Há de se rever métodos e posturas para que se alcance o êxito esperado. A educação bilíngue, e, portanto inclusiva, o que exige muito mais do que um direito garantido legalmente, depende desse envolvimento.

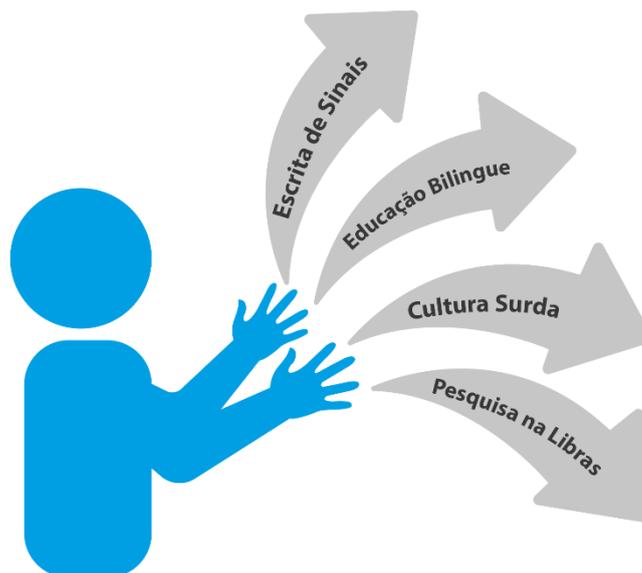
3 ESTUDO DIRIGIDO

A educação bilíngue de surdos no Brasil está amparada pela Lei e é recomendada pelo Ministério Nacional da Educação (MEC), como sendo uma proposta válida e eficaz para o ensino das duas Línguas reconhecidas pelo país, Língua Portuguesa e LIBRAS, necessárias para a inclusão social efetiva e escolas bilíngues para surdos destes sujeitos. A nossa cidade de Campina Grande, na Paraíba tem as escolas dos surdos na inclusão na rede municipal e tem uma escola especial dos surdos chama-se Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) e não há escola bilíngue efetiva pelo governo. Por isso o MEC reconhece pela Lei brasileira nº 10.436/2002, da LIBRAS como Língua oficial, deve-se encorajar os surdos aprendem a LIBRAS como L1 e L2 como Língua Portuguesa com docentes de diferentes áreas do conhecimento e com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. Esse artigo 22, parágrafo 1º, este Decreto descreve como escola ou classe de ensino bilíngue “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa." (NOVAES, 2010 p.73)

Encontro sobre os percursos da Libras e a Educação Bilíngue para Surdos



Os povos surdos através dos movimentos sociais vêm contribuindo para que haja um novo olhar no processo histórico-cultural, com conquistas como a inserção do currículo

surdo, a valorização da Língua de Sinais e pedagogia surda nos espaços educacionais. **Toda língua é a cultura e identidade surda** de acordo com Salles (2005) é através da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas. Ou seja, a existência de uma cultura fortalece a identidade.

Para Skliar (2011), a identidade é algo em questão, em construção que pode frequentemente ser transformado ou simplesmente estar em movimento empurrando assim o sujeito em diferentes posições. Ainda segundo Skliar a identidade surda possui múltiplas categorias, que podem ser definidas como:

Flutuante	Estão presentes onde os surdos vivem, e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes.
Incompleta	Surdos que vivem uma ideologia ouvিনista, na tentativa de uma reprodução da identidade dominante (ouvinte).
Transição	A passagem do mundo ouvinte, com representação da identidade ouvinte para a identidade surda no contexto mais visual.
Híbrida	São surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos. Estes terão presentes às duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral.

Surda	Fazem uso da experiência visual dentro de um espaço cultural diverso. A identidade política surda.
--------------	--

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino utilizada por escolas que propõem a tornar acessível a duas línguas no contexto escolar. Têm apontado para

essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de alunos surdos. Atualmente, tem-se tornado muito forte as reivindicações destes, por uma escola bilíngue, cuja proposta esta inclusa no Projeto de Lei 8035-2010 do Plano Nacional de Educação (PNE), que garante a oferta de educação bilíngue, aos alunos surdos e deficientes

auditivos de zero a dezessete anos, em escolas e classes inclusivas. (Souza, 2014)

4 CONCLUSÃO

Muitos debates têm sido abertos e muitos discursos elaborados quanto à proposta bilíngue, mas o que se tem e o que se propõe não são conclusivos. Há que se repensar a práxis de forma profunda, levando em consideração as condições não só de formação e capacitação profissional, mas também os recursos didáticos e materiais. O que se tem feito ainda é pouco diante das necessidades, tanto pessoais quanto sociais. O que se exige hoje, são pessoas preparadas para atender as demandas sociais.

Pensar em atendimentos educacionais especializados, responsáveis pela educação dos surdos, organizados a partir da diferença que os constitui, resgata o olhar para a diversidade, isso nos faz refletir sobre aceitar as diferenças e nos posicionarmos. Falar e defender a diferença é fácil, o difícil é colocar-se no lugar daquele que é diferente, reconhecendo-o na sua maneira de ser, distinta da nossa, esse é o ponto de partida para uma pedagogia verdadeiramente surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes. – 2. ed. – Brasília (DF): MEC, SEESP, 2006.343.

BRITO, L.F. **Introdução social e educação de surdos**: processo e programas. Rio de Janeiro Babel, 1993.

_____. **A surdez**. Um olhar sobre as diferenças. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CICCIONE, M. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 1990.

COLDFIELD, M.A. **A criança surda**. São Paulo: Prexus, 1997.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05** Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

PERLIN, Gladis T.T. **Surdos**: cultura e pedagogia. Pesquisa realizada com recursos da FUNPESQ/UFSC, cujo objetivo principal era consolidar a formação do professor pesquisador. Este artigo é parte do relatório parcial apresentado ao projeto.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino de língua de sinais**. Canoas: Textura, 2000.

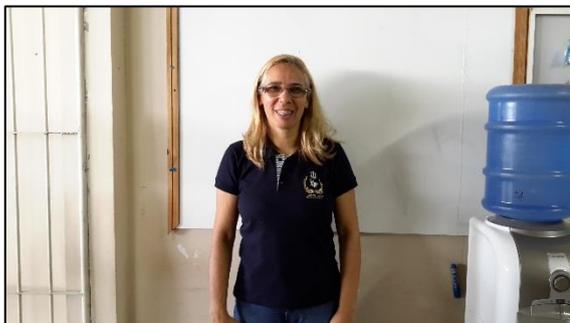
SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STUMPF, Marianne. **Olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. São Paulo: CRV, 2012.

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação de surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, São Paulo, 2011.

ANEXO

Coordenadora pedagógica ouvinte da EDAC Lucineide de O. Castro



“Sou de acordo com a modalidade de uma escola bilíngue para o surdo, sabendo que nesta modalidade o aluno terá a exposição dos conteúdos abordados em sala pelos seus professores tanto na oralidade (Libras) explicação, quanto na escrita (português)

dando a oportunidade para o perfeito desenvolvimento do surdo nas comunidades as quais ele(s) faz(em) parte. Comunidade surda e comunidade ouvinte”.

Professora ouvinte da EDAC Francicleide Diniz



“Sou professora especialista em Libras, leciono a disciplina História, trabalho há nove anos com alunos surdos e sou totalmente a favor de escolas bilíngue para os mesmos. Pois a nossa metodologia é diferenciada. Ao explicar os conteúdos de História, por exemplo, sempre utilizo imagens, desenhos no quadro, escrevo para que o aluno tenha contato com o português escrito e com a Libras ao mesmo tempo. Também já foi criado um glossário bilíngue para ajudar no ensino e aprendizagem. Na escola bilíngue o professor não necessita de intérprete em sala de aula, isso faz todo o diferencial”.

Aluna surda Marise da EDAC

Aluna surda Thais da EDAC



Marise Andrade Aragão Saraiva Bezerra (foto direita), está no terceiro ano médio na Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC). Nasceu em Sumé. Tem interesse em ajudar os surdos da sua cidade. O que ela mais deseja é que a sua cidade tenha uma escola bilíngue para que esses surdos possam ter uma educação de qualidade. Ela mora em Soledade, mas espera ver no futuro, os surdos alcançando seus objetivos assim como os ouvintes. Eles desejam uma boa educação e poderem se comunicar com tanto surdos como com ouvintes.

Thais Barbosa de Almeida (foto esquerda), está no terceiro ano médio na mesma sala de Marise. Em uma conversa com a aluna surda, percebi que ela espera que a EDAC possa, no futuro, se tornar uma escola bilíngue. Ela diz que tem muitos surdos que não frequentam a escola e se comunicam através da mímica e que isso lhes causa muita tristeza porque o surdo tem o direito a uma educação igual ao ouvinte. Ela diz também que aprender o Português como segunda língua (L2) é importante porque isso facilitaria a acessibilidade do surdo em qualquer esfera da sociedade. Além disso, a comunicação dos surdos entre si se tornaria bem mais aberta. A estudante também manifesta o desejo de ver todos os surdos tendo acesso à educação. Ela diz que a sua luta é pela Escola Bilíngue pois assim, todos os surdos poderão ter um ensino de qualidade e se tornar cidadãos como qualquer ouvinte.

Universidade Estadual da Paraíba em Monteiro, Paraíba





No período de março de 2015 a agosto de 2017 fui professor substituto e ministrei as aulas de LIBRAS para três turmas de ouvintes. Foi maravilhoso. Eu ensinei à turmas formadas por alunos da UEPB, interessados na formação de intérprete ou professor(a) em escolas bilíngue para surdos. O ensino bilíngue com LIBRAS precisa ser ensinado tanto em escolas para surdos como em ensino regular segundo determinação do MEC, a fim de que a educação se torne universal, com acesso a todos os cidadãos, o que se exige qualificação dos professores. Em vista disso, a escola bilíngue tem como foco o ensino da LIBRAS como L1 e L2 como a Língua Portuguesa para os surdos, e assim se constitui a educação bilíngue.

O LÚDICO, JOGOS EM FUNÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS NOÇÕES MATEMÁTICA

Edilene Araújo Firminio da Silva
Maria de Fátima Ferreira Bandeira
Ana Paula Pereira de Araújo Roque

1 INTRODUÇÃO

Para Vygotsky (1987), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social. É através do lúdico que as crianças aprendem mais e se interessam a fazer suas atividades no ambiente escolar. Vemos o quanto é importante o lúdico na sala de aula, ou seja, é brincando que a criança desenvolve o seu raciocínio, a sua criatividade, é na brincadeira que elas se soltam mais, e é isso que mais importante para os educadores, veem que através do aprendizado com o lúdico as crianças se evoluindo como um ser pensante, se relacionando com outras crianças, aprendendo lidar com as dificuldades no seu dia a dia e a importância do ensino/aprendizagem para a sua vida.

Ainda de acordo com Rousseau (1727-1778), no séc. XVIII ao considerar a educação como um processo natural do desenvolvimento da criança, ao valorizar o jogo, o trabalho manual, a experiência direta das coisas, seria o percussor de uma nova concepção de escola. Uma escola que passa a valorizar os aspectos biológicos e psicológicos do aluno em desenvolvimento: O sentimento, o interesse, a espontaneidade, a criatividade e o processo de aprendizagem, as vezes priorizando estes aspectos em detrimento da aprendizagem dos conteúdos.

Segundo Wadsworth (1977, p.14-31) pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes. Ou seja, o ensino através dos jogos para criança pequena, favorece um aprendizado melhor, um desempenho e uma evolução maior, onde a mesma possa aprender brincando.

De acordo com Wadsworth (1977, p. 14-31), a maior fonte de motivação, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, é o desequilíbrio. Este momento de conflito cognitivo, que ocorre entre as previsões e o instante do aprendizado, é importante para o desenvolvimento do aluno. Quando o professor consegue, através de uma aula lúdica, desestabilizar um aprendiz, estará oportunizando a ele a chance de buscar o equilíbrio. E o equilíbrio é uma condição pela qual lutamos sempre.

Segundo Friedmann (2003), é através do lúdico e da brincadeira no ensino/aprendizagem que as crianças aprendem mais e isso é muito importante para os educadores, que observam através do aprendizado com o lúdico as crianças se evoluindo como um ser pensante, se relacionando com as outras crianças, aprendendo lidar com as dificuldades no seu dia a dia e a importância do ensino/aprendizagem para a sua vida. O lúdico é de suma importância, para que a aula se torne agradável e prazerosa, o professor pode ensinar, e aprender o que o seu aluno construiu até o momento, ou seja é necessária a busca por novas aprendizagens. A intenção é de um novo conhecimento, desde que o ambiente seja criativo à aprendizagem e que o educador tenha noção da responsabilidade que está aplicando em sala de aula.

Portanto, a legislação brasileira reconhece explicitamente o direito de brincar, tanto na Constituição Federal (1988), artigo 227, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), artigos 4º e 16, mas ainda não oferece as condições para que esse direito seja exercido plenamente por todas as crianças. Outros direitos e princípios do ECA guardam direta relação com o brincar, dentre os quais destacamos, direito ao lazer (art. 4º), direito à liberdade e à participação (art. 16), peculiar condição de pessoa em desenvolvimento (art.71).

A importância do brincar já foi reconhecida, também, em diversos documentos legais internacionais e nacionais, dos quais destacamos a Convenção dos Direitos da Criança – CDC, no Art. 31. No Brasil existem várias organizações que defendem o direito de brincar, entre elas a IPA Brasil, que compõe a Rede Nacional Primeira Infância ao lado de outras congêneres.

Segundo Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCN'S 1998, p. 21), informam: “a criança como todo ser humano, é um sujeito, social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”.

Como afirma Celso Antunes (2008, p.25):

Um verdadeiro educador não entende as regras de um jogo apenas como elementos que o tornam possível, mas como verdadeira lição de ética e moral que se bem trabalhados, ensinarão e viver, transformação e, portanto, efetivamente educarão.

2 HISTÓRIA E IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA

Para Groenwald (2005), A História da Matemática é considerada um tema importante na formação do aluno. Ela proporciona ao estudante a noção exata dessa ciência em construção, com erros e acertos e sem verdades universais, contrariando a ideia positivista de uma ciência universal e com verdades absolutas. A História da Matemática tem este grande valor, de poder contextualizar o saber, mostrar que seus conceitos são frutos de uma época histórica, dentro de um contexto social e político.

De acordo com Schender (2013), afirma que a história é um instrumento importantíssimo para explicar a origem dos vários axiomas, conceitos, fórmulas, postulados, enfim, situando o aluno no tempo e no espaço e contextualizando o assunto estudado. Assim ampliando as concepções sobre os conhecimentos da matemática e as soluções encontradas pelos matemáticos diante dos problemas do passado e estimulando para o campo da pesquisa, a fim de que outras soluções sejam encontradas para os problemas não resolvidos da atualidade. Diante dos avanços pedagógicos nas últimas décadas, tem se observado que as dificuldades na área Matemática não diminuíram, isto é, o número de pessoas que tem antipatia por esta área aumentou. Com isso, verificam-se no mercado de trabalho, as dificuldades em torno dessa ciência, principalmente, nas operações fundamentais e a carência de profissionais na área das exatas.

Por muitos anos os autores dos livros didáticos, desconsideraram a importância da História no processo ensino-aprendizagem. Iniciando os conceitos através de fórmulas e exemplos, não fornecendo dados para significar os conceitos matemáticos e suas finalidades, desnortando o sentido da aprendizagem. Conduzindo assim, para algumas indagações, tais como: Onde vou usar isso? Para que serve isso.

Conforme Berlinghoff e Gouvêa (2012, p.01) “A matemática é um esforço humano continuado, como a literatura, a física, a arte, a economia ou a música”. Portanto, é natural o esforço empregado em sala de aula nos 11 processos de “tentativa e erro”, até alcançar a resposta e, conseguinte a apreensão e o domínio do conhecimento.

Segundo Gay (2008), na sociedade em que vivemos, a informação faz parte do cotidiano da maioria das crianças, que observam, nos meios de comunicação em geral, uma grande quantidade de dados apresentados de variadas formas. Sendo assim, é

importante que as crianças, desde os primeiros anos da vida escolar, desenvolvam habilidades ligadas à estatística, tais como coletar, organizar e descrever dados, de forma, a saber, interpretá-los e com base neles tomar decisões ou fazer inferências.

Para Machado (1996), no mercado existem livros didáticos de má qualidade e de boa qualidade; alguns livros de qualidade indiscutível deixaram de circular porque professores não os adotam; por outro lado, diversas comissões de avaliação de livros didáticos, em diferentes ocasiões, afirmam que muitos livros didáticos utilizados apresentariam erros teóricos, isto é, seriam de má qualidade.

Ainda segundo Lopes e Moran (1999) entendem que o livro didático no Brasil está inserido em uma problemática bastante complexa, que envolve formação de professores, propostas curriculares regionais bastante distintas, questões comerciais das editoras e as avaliações do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

2.1 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Segundo Froebel (1912, p.54), ao elaborar sua teoria da lei da conexão interna, percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança. (HUGS, 1925, p.41). Seu habito de observar crianças permite-lhe intuições sobre a conduta infantil que se incorporam em sua teoria.

Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período- por ser a auto ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos. (FROEBEL, 1912, p. 54-55). A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável a prática educativa (PIAGET, 1998).

O brincar, enquanto influente da habilidade da criança, deve tomar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado, a sala de aula. A brincadeira e o jogo precisam estar presentes na escola e nas creches. É possível transformar a escola num lugar onde o brincar não seja percebido pela criança como um lugar de desordem, mas sim como uma precisão sensível e um direito certo. Se a escola não atua claramente, garantindo possibilidades para o desenvolvimento da brincadeira, devemos ter a mente aberta ao lúdico, reconhecer a sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança. A educação básica é a primeira etapa na formação das crianças e s e ela tem suas fases, cada uma com seus objetivos e metodologias definidas.

2.2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Promover um espaço dinâmico faz com que a criança busque desenvolver a aprendizagem de forma participativa.

Segundo Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCN'S 1998, p.27)

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata de tal forma a atribuir-lhe novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformação, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Dessa forma, acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos incentivando, estimulando e apoiando a implantação de projetos dinâmicos que contribua na formação do educando, ou seja, inovando e promovendo um espaço criativo e participativo para o desenvolvimento do outro.

Aprendizagem é o processo gradativo essencial pelo qual possibilita o indivíduo desenvolver suas competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos e valores adquiridos. As crianças com dificuldades de aprendizagem não são crianças incapazes, apenas apresentam alguma dificuldade para aprender.

O Brasil teve um grande avanço educacional quando passou por reformulação e foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), as propostas dos PCN'S, com divulgação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, foi considerada um grande avanço na educação brasileira, foi uma conquista para as escolas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRAAS, 1990) consta-se que estes fatos na década de 90, fizessem com que o Brasil discutisse sobre o assunto da reformulação da educação. Porém, o início foi um pouco complicado, pois alguns professores não concordavam com as diretrizes, mais diante de diversos debates chegaram a um acordo permitindo que eles repensassem sobre o pedagógico com um olhar, mas dinâmico, visando o aprendizado das crianças de forma diferenciada trazendo o lúdico como fator principal para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Kishimoto (1997, p.37), os jogos são fonte de inspiração no processo de aprendizagem ele promover uma articulação entre o mediador e a criança

contribuindo na formação do indivíduo em seus aspectos sociais, afetivo e emocionais. Os jogos são fundamentais para o desenvolvimento infantil, além de ser um motivador ele é um instrumento fundamental na educação infantil e de seu processo de aprendizagem.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. E de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das evoluções sociais. (KISHIMOTO, 1997, p.37).

Porém, o jogo é um instrumento socializador e mediador dos processos, consta-se que, ele tem uma significação muito importante no contexto pedagógico, entretanto é uma ferramenta que engloba atividades livres e sociais.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento a pesquisa bem como os métodos, sujeitos, a instituição, questionários, os instrumentos de coleta de dados e o campo da pesquisa considerando a pesquisa qualitativa. Conforme a pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa tem por objeto de estudo a educação infantil onde foi coletado os dados para a elaboração do trabalho. Segundo Teixeira (1995), “O ser que brincar e joga é, também, é o que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma creche da rede pública de ensino, localizada na cidade de Pitimbu - Paraíba. Foi realizada uma entrevista com a educadora que atua em uma turma da Educação Infantil no Pré I visando a importância dos jogos e noções matemáticas nas series iniciais da educação básica e buscando melhorar no processo de ensino aprendizagem através da ludicidade, apesar da instituição não ter muito recurso e ser localizada em comunidade carente, com questões de vulnerabilidade entre outros fatores contribuintes que envolve toda a comunidade onde afeta tanto as crianças.

Os dados coletados é uma forma de investigação, porém, no entanto, há que se considerar que nem sempre o pesquisador domina de forma razoável o instrumental teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, as formas de análises dos dados são e de elaboração do relatório final não estão absolutamente prontos em roteiros para serem seguidos, havendo necessidade de que o

pesquisador se baseie em seus próprios talentos, sua criatividade e suas habilidades pessoais (ANDRÉ, 2008, P. 36).

Segundo Vygotsky (2007, p. 286), “O convívio com os sujeitos mais experientes da cultura tende a favorecer novas aprendizagens que estimulam o desenvolvimento cognitivo da criança.”

Nesta pesquisa, para dar conta de nosso tema, contamos com a contribuição dos trabalhos dos seguintes autores: Kramer (2006), Kishimoto, (1997), Vygotsky (2007), Teixeira (2005), Froebel (1912). Os autores citados na pesquisa contribuem para uma melhor compreensão dos resultados.

O tipo de abordagem realizada foi o artigo utilizando uma abordagem qualitativa, por conter fundamentos concretos sobre a abordagem dos dados coletados e observações feitas no decorrer da mesma. Portanto os procedimentos analisado e coletado durante a pesquisa buscou pois se aprofundar no sentido de analisar a importância dos jogos na construção do saber e as contribuições dos jogos e noções matemática na educação infantil no pré I.

De acordo com Lima (2004, p.38) a pesquisa qualitativa, é aquela que permite analisar os resultados e os dados que foram coletados, sendo assim fazendo com que o pesquisador faça uma pesquisa objetiva diante dos dados coletados. Porém a investigação foi subsidiada por uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo onde os dados foram obtidos. Portanto, atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita serviu bastante para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa a respeito do tema”. Para tanto, a pesquisa bibliográfica como a intenção de promover aprofundamento teórico e, conseqüentemente, base para análise dos dados coletados.

Os instrumentos de pesquisas foram utilizados durante a investigação: entrevista, questionário e a participação dos educandos através das atividades realizadas. Ainda sobre a pesquisa qualitativa esta realiza os fundamentos necessários para a coleta de dados e análises onde abrange tanto dados da escola, como da turma do Pré I.

3.1 CARACTERIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

A Creche Municipal Hilda Barbalho está situada atualmente na Vila José Maria Antônio Ribeiro s/n, Pitimbu. De acordo com as informações da Gestora a Creche foi fundada há 30 anos por Alice Rocha seu nome é uma homenagem a uma professora da época muito conceituada de família tradicional neste município. Atualmente, estar no seu

prédio novo modelo de creche, que foi construído a pouco tempo a creche Hilda Barbalho. A gestora Mércia Gabrielle, tem formação em Pedagogia. A modalidade de ensino é o Pré I e I, e Educação Infantil que atende 160 alunos matriculados e 43 funcionários.

O prédio onde está a creche tem 4 salas de aulas sendo 2 berçários, um corredor, 1 cozinha, 5 banheiros, quintal grande, lavanderia, pátio fechado e aberto, parque de diversão, refeitório, seus cômodos estão divididos em: sala de direção, sala de TV, salas de aulas, banheiros das crianças e dos funcionários e pátio, biblioteca, sala de computação, sala de professor, na instituição tem TV, ventiladores, impressora, aparelho de som, mesas e cadeiras padronizada para a idade adequada das crianças, brinquedos, materiais didáticos, cantinho da leitura, livros ilustrativos contos, brinquedos educativos.

3.2 A CLIENTELA DA ESCOLA

A Creche possui uma localização em um bairro carente distante do centro da cidade sua clientela vem do centro e bairros vizinhos. Ela possui uma clientela diversificada, como: Mereré, Alto da Bela Vista, Rua do Cemitério, Praia Azul e Guarita. Atende principalmente aqueles mais carentes filhos de empregadas domésticas, faxineiras, auxiliares de serviços gerais e aqueles que recebem o benefício do Bolsa Família.

3.3 CARACTERIZANDO O SUJEITO DA PESQUISA E A ENTREVISTA COM A PROFESSORA: ANÁLISE DOS DADOS

A coleta das informações desse trabalho se deu através de uma entrevista semiestruturada com a professora da Creche Hilda Barbalho no turno da manhã. A princípio a professora iniciou sua aula os alunos e durante o intervalo comecei a entrevista com a professora Raquel Lacerda com 25 anos de idade e tem formação Licenciatura em Pedagogia, leciona há 9 anos ela é muito dinâmica, participativa e lúdica, pois seus alunos aprendem de maneira harmoniosa através dos jogos educativos e atividades que contribuiu na formação e no desenvolvimento cognitivo e socializador da aprendizagem dos processos educacionais.

A coleta de informações acerca dos jogos e noções matemática na educação infantil no pré I. A professora contribuiu de forma significativa para essa pesquisa, sendo

assim, a participação e o envolvimento da comunidade escolar decorrente desses processos. Desta forma, a entrevista foi realizada e autorizada, teve como norte a questão do lúdico e jogos educativos em prol de uma melhor aprendizagem dos alunos em relação as noções de matemática, que implicam o currículo do Pré I.

Como primeira pergunta, perguntei: Explique como são suas aulas quando vai ensinar matemática? A mesma afirma que: “São bastante dinâmica por trabalhar muito o lúdico”. A afirmação foi coerente com a dinâmica vivenciada em sala.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sente me pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. (BRASIL, 1998, p. 21)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 22) afirma que:” O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. A atividades resulta da didática do professor.

Quando pergunta ao professor: Qual a maior dificuldade de se trabalhar matemática nas series iniciais? O mesmo afirma: “Recursos com materiais pedagógicos”. Essa afirmação faz parte da maioria dos professores, pois para se trabalhar com o lúdico, muitas instituições de ensino não disponibilizam o material pedagógico-didático em que a professora precisa para trabalhar de fato com a criança, muitas vezes pode ser um problema financeiro ou por parte dos gestores não compreenderem a importância deste material para a aprendizagem de crianças pequenas. Sobre o jogo Kishimoto (1994, p.13) explica:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo poder ser uma boa estratégia para aproximá-la dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola.

O autor citado afirma ainda que o termo recurso não deve ser utilizado como uma ajuda é sim como facilitador dos processos de aprendizagem. Assim de forma dinâmica e participativa com a junção da prática e da teórica. Kishimoto (1994, p.13).

A educação infantil representa a primeira etapa da educação básica sobre o desenvolvimento infantil que acontece durante sua jornada no ambiente escolar e fora dele também, além de desenvolver na criança a socialização os jogos também facilitam no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, o dinamismo contribui na formação e no desenvolvimento das habilidades e competências da criança em seu processo de aprendizagem, além de que as novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções. RCNEI (1998, p. 23). Pode-se afirmar então que a ideia exposta pela professora está condizente com a definição do MEC sobre o que é Educação Infantil.

(...) As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

A falta de recursos na creche também dificulta bastante o aprendizado da criança, sendo assim a professora criar suas estratégias metodológicas que contribui para que as atividades sejam mais participativa e criativa diante da demanda dos recursos, porém se houve-se materiais necessários as aulas seriam mais diversificada, pois a professora é muito dinâmica em tudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa saliento que os jogos e noções matemática na educação infantil no pré-I teve uma importância bastante significativa, pois os jogos além de contribui também facilita nos processos de ensino aprendizagem.

Dentro da contextualidade concluiu-se que o lúdico na educação infantil é um processo dinâmico, participativo e prazeroso, sendo assim o pedagógico torna-se mais importante é onde o desenvolver da criança torna-se uma finalidade de proporcionar um processo de ensino aprendizagem diferenciado com significação.

Destacou-se no decorrer de toda pesquisa que as atividades lúdicas transmitiram a criança um aprendizado com realizações dos objetivos a serem alcançados pela mesma.

Neste sentido os jogos ajudam a facilitar o ensino visando o estimular, dirigir e incentivar porque eles têm um papel fundamental de caráter pedagógico, ou seja, da

rumos ao processo de ensino aprendizagem dos educandos, porém toda trajetória mostrada neste trabalho visa contribuir como um breve histórico da importância da educação infantil desde a infância até os dias atuais.

Os jogos além de serem fundamentais também transmite aos conhecimentos ferramentas de suma importante para o desenvolvimento intelectual, pessoal e emocional, pois são ferramentas que favorece o desenvolver é principalmente o ensino aprendizagem da criança.

É importante ressaltar a ludicidade faz parte do desenvolvimento da mesma e contribui na construção do saber pedagógico baseando-se nos jogos como facilitador da aprendizagem infantil.

Portanto os jogos além de facilitadores agem também como socializadores dos processos de aprendizagem, habilidades, competências, pensamento entre outros.

REFERENCIAS

CONSTITUIÇÃO, 1988. **O direito das crianças à educação infantil**, disponível em: Creche: uma instituição a procura de identidade. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/jhgd/article/viewFile/38370/41213> acesso em 21 de dezembro de 2022.

CONSTITUIÇÃO. 1988. **história das creches**. Disponível em: Blog. João Carlos 13 de setembro de 2015. <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm>.

-----BRASIL. 1990. **ECA: Estatuto da criança e do adolescente**, disponível em: criancaconsumo.org.br/.../lei-no-8-06990-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/23 de junho de 2014.

Constituição 1988. **O surgimento das creches**, disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/51340074/SURGIMENTO-DA-CRECHE> acesso: 21 de Dezembro 2022.

EF Deportes.com, Revista Digital. Buenos Aires – Año 19 – Nº 192 – Mayo de 2014 às 13:40 **História da Educação Infantil no Brasil**. www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**, nº5.692 de 17 de agosto de 1971.

_____. **Le nº 11.114 de 16 de maio de 2005**. Dispõe sobre o início do ensino fundamental dos seis anos de idade.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1994.

ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo. Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. 68 p. (Serie Pesquisa: Vol.13)

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.p, 279.

BERLINGHOFF, W. P. GOUVÊA, F.Q. **A Matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas**. Trad. Elza F. Gomide e Helena Castro. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2012.

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998. Vol.1 Introdução.

CIVILLITTI, M.V.P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista, cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n. 76, p.31-40, fev. 1991.

CALDEIRA, A.D. Modelagem Matemática: um outro olhar. Alexandria. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 2.
Disponível em: <<http://alexandria.pgpect.ufsc.br/files/2012/03/ademir.pdf>>. Acesso em: 20 Dezembro 2022.

DANTE, L. R. **Livro Didático de Matemática: Uso ou Abuso?** In: Em aberto. Brasília, v.26, n.69, p.52-58, jan/mar. 1996.

FROEBEL, Friedrich. **“Education by development”**. The second part of the pedagogics of the kindergarten. Ed. Harris, W.T.Trad. de Josephine Jarvis, Nova York: D. Appleton. 1899. (International Education Series, v. 44).

Hughes, James L. La pedagogia de Froebel. **Trad. Domingo Barnés**. Madrid: Daniel Jorro, 1925.

GAY, M. R. G. **O desenvolvimento do raciocínio estatístico nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental**. Monografia para especialização em educação matemática PUC/SP São Paulo. 2008.

GROENWALD, C. L. O. **A história da matemática como recurso didático para o ensino da teoria dos números e a aprendizagem da matemática no ensino básico**. Disponível em: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental II.

KISHIMOTO, TizukoMorchida (ORG.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira,2002, p.57-78.

KUHLMANN, J. M. Infância e Educação Infantil: **uma abordagem histórica**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1998.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.

LOPES, C. A. E.; MORAM, R. C. C. P. **A estatística e a probabilidade através das atividades propostas em alguns livros didáticos brasileiros recomendados para o Ensino Fundamental (Artigo publicado nos anais da Conferência Internacional: Experiências e Perspectivas do Ensino da Estatística.** Florianópolis. Setembro de 1999 – Desafios para o século XXI. (p. 167- 174)

MACHADO, N. J. M. **Sobre Livros Didáticos:** quatro pontos. In Em aberto. Brasília, v. 26, n.69, p.22-27, jan/mar. 1996.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de CUNHA, Vera Lúcia. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades.** Publicación en línea. Murcia (España). Año V. Número 14. - 31 de Marzo de 2006. Disponível em <https://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>, Acesso em 21/12/2022.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 3 ed. 5º reimpr. São Paulo: Ática, 2003.

SCHENDER, K. W. **História da matemática: a importância no processo do ensino-aprendizagem na educação básica.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de educação e Ciências Humanas UNIMES, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Matemática. Santos - SP 2013.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo** Marxismo, Educação e Emancipação Humana 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011- UFSC – Brasil.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ocielma Claudino da Silva
Maria de Fátima Ferreira Bandeira
Edilene Araújo Firminio da Silva
Christianne Nogueira Donato Formiga

RESUMO

Desenvolvemos o presente trabalho com o intuito de levar a comunidade escolar informações acerca do ensino para surdos e do AEE (Atendimento Educacional especializado) atendimento que acontece em horário contrário da sala de aula, também será apresentado as novas Leis aprovadas para Educação Básica direcionada aos deficientes, possibilitar através de uma escrita simplificada aos leitores conhecer termos direcionados a pessoa surda, para que possam minimizar as tantas lacunas encontradas nesse meio educacional. O objeto de estudo bem como o problema a ser explorado levará o seguinte questionamento: como o ensino de libras no AEE pode contribuir para aprendizagem dos alunos com surdez de forma que sejam respeitadas suas limitações e explorada as suas potencialidades? O objetivo geral deste trabalho é compreender a importância da intervenção do professor especialista do AEE no ensino de libras para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos com surdez. A pesquisa é de caráter bibliográfica, para o desenvolvimento do percurso teórico e metodológico utilizamos autores como: Queiroz (2021), Araújo (2021), Brasil (2021), Benzegem (2021), Barbosa (2021), Cristiano (2021), Damázio (2021), Dequinha (2021), Ferreira (2010), Gandra (2021), Montesanti (2021), Oliveira (2021), Ricardo (2021). Espera-se que os resultados desta pesquisa, possa contribuir para a reflexão crítica acerca do ensino especializado para os alunos com deficiência auditiva, visando uma aprendizagem significativa, humanitária e integral baseando no respeito comprometimento com as diferenças, desta forma derrubaremos atitudes capacitistas, e veremos a pessoa surda ou

com qualquer outra deficiência ganhar os espaços de trabalho, sendo livre para se desenvolver.

Palavras-chave: AEE; Libras; Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresentado como requisito para conclusão do curso de licenciatura de pedagogia tem como título a importância do ensino de libras no atendimento educacional especializado e visará discutir sobre a atuação do professor especializado no atendimento aos alunos com deficiência auditiva.

A escolha do tema suscitou da experiência vivida no curso de libras realizado na FUNAD, no bem como outras vivências dentro do curso pedagogia e na atuação como cuidadora de crianças com surdez no ensino fundamental.

Considerando as dificuldades de aprendizagens das pessoas com deficiência, os estigmas presentes de percurso histórico, a falta de formação de professores adequada e especializada para lidar com os alunos com necessidades educacionais especializadas, provocou inquietações que levaram a buscar a reflexão e a pesquisa a cerca desse tema.

A partir da definição do tema, o objeto de estudo bem como o problema a ser explorado seguinte questionamento: como o ensino de libras no AEE pode contribuir para aprendizagem dos alunos com surdez de forma que sejam respeitadas suas limitações e explorada as suas potencialidades?

Entretanto, o objetivo geral deste trabalho é compreender a importância da intervenção do professor especialista do AEE no ensino de libras para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos com surdez.

A pesquisa é qualitativa e bibliográfica, para o desenvolvimento do percurso teórico e metodológico tivemos para embasar o estudo autores como: Queiroz (2021), Araújo (2021), Brasil (2021), Benzegem (2021), Barbosa (2021), Cristiano (2021), Damázio (2021), Dequinha (2021), Ferreira (2010), Gandra (2021), Montesanti (2021), Oliveira (2021), Ricardo (2021).

Contudo espera-se que os resultados desta pesquisa, possa contribuir para a reflexão crítica acerca do ensino especializado para os alunos com deficiência auditiva, visando uma aprendizagem significativa, humanitária e integral baseando no respeito comprometimento com as diferenças. E que cada vez mais termos relacionados para a pessoa com deficiência e no caso do surdo aqui apresentado, sejam desmitificados, que a Libras não seja vista na escola como um peso ou problema, mas como parte do sistema educacional.

2 UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação, assim como a educação inclusiva é um direito garantido pela constituição. De acordo com Queiroz (2018) “A constituição é a lei máxima de um país, que traça os parâmetros do sistema jurídico e define os princípios e diretrizes que regem uma sociedade.” Na nossa sociedade contemporânea é inadmissível presenciarmos estigmas relacionados a pessoas com necessidades especiais, o preconceito empobrece uma sociedade, destrói sonhos, matam vidas. A Educação inclusiva tem propiciado a quebra de muitos paradigmas, principalmente no tocante da oferta de ensino aprendizagem de portadores de deficiência auditiva. De acordo com Araújo (2017) “[...] A inclusão está envolvida com valores a serem implantados nas escolas que não aceitam discriminação aos portadores de deficiência em suas ações pedagógicas e interativas desses com os outros alunos que não portam deficiência” e essas práticas devem ser trabalhadas no cotidiano escolar, desta forma poderemos pensar de fato uma sociedade inclusiva.

A inclusão consiste para olhar as singularidades de cada ser, levando em consideração que cada indivíduo necessita de atenção e cuidados individuais e particulares, deste modo a inclusão, propõe que as escolas organizem um trabalho que desenvolvam as habilidades cognitivas e físicas de cada aluno, sem rotular como capaz ou incapaz, quando incluímos entendemos que os conhecimentos são enriquecidos, e a sociedade ganha força e poder para alcançarmos o mundo almejado.

Para dá definição de deficiência auditiva, trazemos a voz de Ricardo (2018) que descreve:

A deficiência auditiva é a incapacidade de ouvir, e ela pode se apresentar em graus diferentes, leve, moderada e surdez, que é a inexistência de audição. A deficiência auditiva, em alguns casos, pode serem resolvidas com aparelhos ou intervenções cirúrgicas, mas nos casos congênitos e irreversíveis o indivíduo deve buscar outros meios de se comunicar. Nesse caso, foi criado a língua Brasileira de sinais (LIBRAS). (RICARDO,2018)

Segundo Viana e Gomes (2007, p. 65) o conceito da Libras está relacionada a pessoa surda “A língua de sinais [...] é a língua natural e de instrução da pessoa surda, que deve ser utilizada tanto nos contextos criados pelos próprios surdos, dentro das comunidades surdas, como nos espaços educacionais” mas esta língua precisa ser

aprendida tanto para os surdos com para os que não possuem deficiência, para que desta forma a comunicação aconteça e sobretudo a inclusão.

[...] A língua Brasileira de sinais constitui-se a língua natural das pessoas surdas e indubitavelmente, o sistema comunicacional adequado que atende a todas as suas necessidades sociocomunicativas, sendo a expressão exata de seu intelecto e ferramenta cognitiva ideal para exprimir pensamentos e sensações (SANTOS, 2013, p.4)

A inclusão consiste para olhar as singularidades de cada ser, levando em consideração que cada indivíduo necessita de atenção e cuidados individuais e particulares, deste modo a inclusão, propõe que as escolas organizem um trabalho que desenvolvam as habilidades cognitivas e físicas de cada aluno, sem rotular como capaz ou incapaz, quando incluimos entendemos que os conhecimentos são enriquecidos, e a sociedade ganha força e poder para alcançarmos o mundo almejado.

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

O Artigo 58 nos mostra, o conceito de educação especial na modalidade escolar, no seu inciso 1º, destaca que quando necessário e havendo clientela que necessita de serviços especializados, a escola deve estar adequada para oferecer um serviço de qualidade e equidade, capaz de desenvolver as múltiplas habilidades desses sujeitos que quase sempre são negados seus direitos de se desenvolverem e serem protagonistas da sua própria história. Não adianta, inserir um aluno especial sem olhar suas especificidades, este aluno não quer ser só aceito, mas visto como alguém que produz e tem capacidade sim, de contribuir com a sociedade que está inserida.

Há uma carência muito grande que pessoas com necessidades especiais possam encontrar no ambiente regular de ensino seja ela privado ou público, espaços com acessibilidade, que não seja só os incluir em sala, mas que possam ser sujeitos que ensinam e aprendem. Afinal ser uma pessoa com necessidade especial não indicam que sejam sobre naturais, apenas necessitam de atendimento especializado.

CHARGE 1 - INCLUSÃO DE DEFICIENTES?



FONTE: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2019/05/atividade-com-charge-inclusao-de.html>

O chargista Ricardo Ferraz, apresenta em sua charge “inclusão de deficientes? Faz uma crítica as leis criadas e aprovadas pelos parlamentares, que muitas das vezes não são cumpridas, se percebe que o título carrega uma interrogação isso permite que os leitores além de fazerem uma leitura crítica da imagem possam também refletir sobre as vagas de cotas. A imagem não mente sobre o que encontramos na nossa sociedade contemporânea, há uma ausência de equipamentos adequados, falta de profissionais habilitados, e também preparar os espaços físicos tão necessários para que esses portadores de necessidades especiais se sintam de fato inclusos, pois só assim a inclusão tão sonhada acontece e as leis são efetivadas. É certo que não basta apenas vagas de cotas, mas que por meio dessas vagas possam viver sua cidadania, e não serem comparadas com qualquer que seja, pois cada um tem seu tempo e seu modo de aprender, essas devem ser questões a serem lançadas como discussão, para que possamos perceber nossos discentes pelo o que são e carregam.

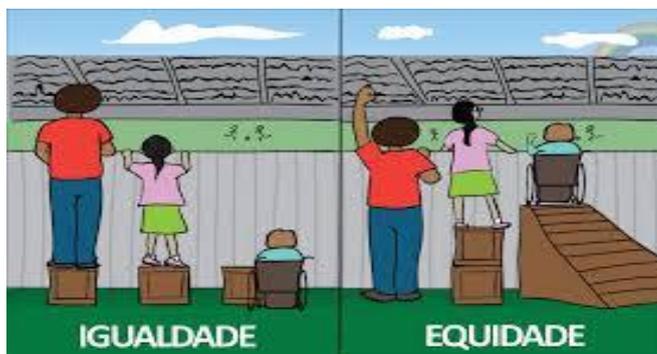
2.1 O ENSINO DE LIBRAS MAIS QUE DIREITO, UM DEVER SOCIAL

Trazemos um estudo trazido pelo Instituto Locomotiva que apresenta dados a quantidade de pessoas com deficiência auditiva no Brasil no ano de 2019, levando a nós leitores a proporção de como o ensino de Libras deve ser cada vez mais levado para as salas de aulas de Ensino Regular, e perdurando até a universidade, para a vida. Negar esses dados é negar vidas talentos, sonhos. Ser surdo em qualquer repartição do Brasil ou do mundo não tira o direito de ninguém que possui a deficiência ser desprovido dos seus direitos educacionais e sociais. Vejamos os dados apresentados por Gandra (2019):

Estudo feito em conjunto pelo Instituto Locomotiva e Semana da Acessibilidade surda revela a existência, no Brasil, de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Desse total, 2,3 milhões têm deficiência severa. A surdez atinge 54% de homens e 46% de mulheres. A predominância é na faixa de 60 anos de idade ou mais (57%). Nove por cento das pessoas com deficiência auditiva nasceram com essa condição e 91% adquiriram ao longo da vida, sendo que metade foi antes dos 50 anos. Entre os que apresentam deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos. Do total pesquisado, 87% não usam aparelhos auditivos. (Gandra,2019)

Os números descritos mostram como existe uma porcentagem considerável de pessoas surdas que precisam de um atendimento educacional especializado, que precisam ser incluída de fato nas salas de aulas, que não se torne apenas aquele aluno que vai à escola, mas aquele que participa, interage, ensina e aprende.

CHARGE 2 - EQUIDADE, MUITO MAIS DO QUE IGUALDADE!



Fonte: <https://www.inclutopia.com.br/l/equidade-muito-mais-do-que-igualdade/>

No Brasil temos uma sociedade com igualdade? De acordo com charge apresentada acima veremos a definição do que é igualdade e equidade, ficará aos leitores esta pergunta para que possam refletir. Igualdade trata-se em atender as necessidades dos sujeitos sem pensar em suas especificidades já, a equidade consiste em atender as carências dos cidadãos e neste caso pensando na sua individualidade no que precisam para que cada qual ao seu modo, possam desenvolver suas habilidades com respeito e justiça. Apresentarei exemplos para complementar a imagem deixada na imagem: se um aluno surdo for frequentar uma escola de ensino básico e lá não tiver um intérprete que faça a tradução das atividades propostas isso é apenas igualdade, se pensarmos no caso ao contrário onde esse aluno surdo tenha um intérprete a sua disposição estamos tratando da equidade, essas duas palavras ainda e pouco conhecida e praticada nos ambientes escolares, todavia é apenas pronunciada.

A lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a língua Brasileira de sinais.

Art.1º E Reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, a língua Brasileira de sinais-Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Segundo a Lei parágrafo único. Estende-se como língua Brasileira de sinais-Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

A partir dessa lei que os surdos ganham visibilidade sendo um divisor de águas para seu processo de inclusão por meio desta a uma constante batalha travada para que todos os surdos, suas famílias e toda sociedade reconheça e utilize a segunda língua brasileira denominada LIBRAS- língua brasileira de sinais. Esses avanços advindos desta lei são inegáveis, pois a comunidade surda mesmo que em passos lentos, pode sentir e vivenciar a vitória de muitos direitos alcançados.

2.2 AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA LDB, ATRAVÉS DA LEI 14.191 DE 2021, QUE TRATA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDO

Na perspectiva de fortalecer o movimento de inclusão nas escolas e em qualquer espaço de ensino, aconteceu alteração na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que se deu a partir da lei nº 14.191 de 2021 que traz para comunidade surda possibilidades de ser enxergado e ofertado a eles o direito do ensino compatível as suas necessidades.

A Lei de diretrizes e bases recentemente alterada pela Lei 14.191 de 2021 inclui um capítulo específico para tratar da Educação bilíngüe de Libras de surdo.

Art.60-A. Entende-se por educação bilíngüe de surdos, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de sinais (Libras), como primeira língua, em escolas comuns ou em pólos de educação bilíngüe de surdos, para educando surdos, surdo-cegos, com deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngüe de surdos.

A partir da recente lei aprovada, e inserida educação bilíngüe de surdos na Lei brasileira de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96, antes o ensino dos surdos era incluída na educação especial, hoje se tornou independente. De acordo com Barbosa a alteração na LDB, assegura os seguintes dizeres:

A medida deve ser aplicada escola bilíngüe de surdos classes bilíngüe de surdo escola comuns ou em pólos de educação bilíngüe de surdos e a modificação na LDB deve beneficiar estudantes surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras

deficiências associadas que tenham optado pela modalidade bilíngüe. O texto prevê que serão disponibilizados, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como atendimento educacional especializado bilíngüe, para atender as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, bem como estabelece que a oferta de educação bilíngüe de surdos terá início desde o nascimento e se estenderá. (2021).

O Autor do projeto foi o deputado do Podemos, Flávio Arns que originou a lei 14.191/2021. Como foi aprovada recentemente, principalmente os profissionais da educação devem se deleitar sobre este texto de lei, para que possamos futuramente possamos reivindicar os direitos da comunidade surda que forem negadas. Outra observação a ser feita é a questão prevista em Lei sobre os profissionais que devem trabalhar com Libras, que sejam especializados na área, este é um ponto muito importante a ser visto pelos professores de sala, estudantes de pedagogia e até mesmo os futuros estudantes da Libras a se atentar e atualizar o currículo acadêmico, e que esses cursos destinados ao ensino da Libras possam ser ofertados pelo governo de forma gratuita aos professores da rede pública regular de ensino.

2.3 A OFERTA DO AEE- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ao longo da história os deficientes sofreram e sofrem muitos impedimentos que os impossibilitam de serem vistos como pessoas incapazes de desenvolver suas habilidades e ao longo da vida, ser protagonistas da sua vida, por outro lado presenciamos também movimentos e lutas para que esse público venha a ocupar seus espaços por direitos, Leis foram criadas outras reformuladas tudo a fim de incluir nos espaços sociais todos sem exceção. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

O Ministério da Educação, por intermédio da secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. (MEC)

Ainda perpetua muitas dúvidas acerca do AEE, muitos profissionais ainda não conhece o trabalho desenvolvido nesse espaço para o público direcionado, a falta de conhecimento ainda é um grande empecilho, para que a língua Libras possa se estender cada vez mais nos espaços sociais. Sobre o AEE Santos (2013) cita:

O AEE torna-se, então, uma possibilidade de ambiente viável a aprendizagem da língua de sinais, tendo em vista que ele serve a um público específico e não tem as burocracias e através técnico-administrativo geralmente encontrados no cotidiano das escolas regulares. (SANTOS, 2013, p.8)

As atividades desempenhadas na sala de recursos devem estar em consonância com atividades trabalhadas em sala de aula, os profissionais que fazem o atendimento especializado devem participar diretamente de todos os momentos de formação junto dos docentes de sala, só assim chegarão aos objetivos pretendidos tanto dos profissionais, da escola, da família e sobretudo do aluno

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. (MEC)

O Atendimento Educacional Especializado é realizado em salas de recursos multifuncionais que faz atendimento específico as necessidades da clientela que nela faz uso desse serviço tão necessário para vida destas pessoas com deficiência. Em conformidade com os citados do MEC, considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC)

Uma sala de atendimento especializado deve conter as seguintes composições organizacionais e também está no PPP (Projeto Político Pedagógico da escola) e seguir

as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (MEC)

É muito claro nos dias de hoje que o atendimento especializado vem trazendo aos alunos ou participantes uma autonomia, que antes não era vista, pois o atendimento especializado vai ao encontro das necessidades do indivíduo participante, e provoca neles sensações de pertencimento e valorização social. Sobre o financiamento destes atendimentos especializados, ocorridos nas salas de recursos trazemos as seguintes informações:

De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os alunos público alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior.

De concordância com este decreto de Lei, fica evidente que todo o aluno que necessitar destes serviços especializados e estiverem matriculados em qualquer escola de ensino regular publica tem o direito e garantia de sua vaga reservada, e se caso seu direito for negado, ir em busca através de ação subjudice.

3 CONCLUSÃO

Este estudo visa levar os leitores a direcionarem seus olhares para a importância da inclusão, e o quanto o ensino de libras e o atendimento educacional especializada (AEE), fortalece a educação e enriquece um país. A inclusão abomina toda e qualquer ação que limite ou discrimine pessoas com necessidades especiais, suas condições

psíquicas e físicas do indivíduo. Todo e qualquer indivíduo com ou sem necessidade especial, devem ser vistos capazes de se desenvolverem contribuindo com suas habilidades e levando uma mensagem ao mundo de paz e união.

A (LIBRAS) língua brasileira de sinais, essa língua é que atende as necessidades de pessoas surdas, é através dos sinais que acontece a comunicação. A escola regular quando recebem os alunos surdos, devem ter a consciência de adequar o currículo escolar que possibilite a verdadeira inclusão, não é fácil nem para quem recebe o aluno surdo nem para o próprio aluno a ida para escola, é necessário um profissional capacitado que ensine tanto para o discente surdo, mas também que ajude os próprios e a comunidade escolar perceber que Libras não é uma brincadeira mais uma língua que possibilite a comunicação deles com o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Acessibilidade para surdos: **A falta que os intérprete fazem!** 31 de mai. de 2009. Disponível em: <<http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com/2009/05/falta-que-os-interpretes-fazem.html>>. Acesso em: 08 de dez. de 2021.

ARAÚJO, MARCIANO VIEIRA DE. **Política de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva.** Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento. Ano 02, Ed. 01, vol.16. p.566-575, mar de 2017.ISSN:2448-0959. Disponível em:<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br>>. Acesso em: 10 de out.2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abr. de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais- libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em:<<https://republica.jusbrasil.com.br>>.Acesso em: 05 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de Dez de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<<https://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 06 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de Ago.de 2021. Altera a lei nº 9.394, de 20 de Dez de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos.Brasília, 2021. Disponível em:<<https://www.gov.br>> Acesso em:30 de out.2021.

BENGEZEM, FERNANDA. **Surdo sim, mudinho não!!!** Ago. de 2010. Disponível em: <<http://psicopedagogafernanda.blogspot.com/2010/08/surdo-sim-mudinho-nao.html>> Acesso em: 08 de Dez de 2021.

BARBOSA, EDUARDO. **Sancionada Lei que acrescenta na LDB a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em:<<https://www.eduardobarbosa.com/>> Acesso em: 08 de Dez de 2021.

CRISTIANO. ALMIR. **Polibras**. 17 de mai. 2017. Atualizado em: 19 de mar. 2021
Disponível em: <<https://www.libras.com.br/prolibras>> Acesso em: 21 de dez. 2021.

DAMÁZIO, MIRLENE FERREIRA MACEDO, **Atendimento Educacional Especializado pessoas com surdez**. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf> Acesso em 19 de dez. 2021.

DEQUINHA, ANDRÉIA. **Inclusão de deficientes?** Acesso em 26 de maio de 2019.
Disponível em: <<https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2019/05/atividade-com-charge-inclusao-de.html>>. Acesso em: 08 de dez. de 2021.

Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 19 de dez. 2021.

FERREIRA, LUCINDA. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Tempo Brasileiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

GANDRA, ALANA, Brasil tem 12,7 milhões de pessoas com deficiência, diz estudo: **Entre os que têm deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos**. 13 de out. de 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>> Acesso em 23 de dez. 2021.

MONTESANTI, BEATRIZ. **Conheça os principais exames de proficiência exigidos por Universidades**. 09 de mar. 2021 Disponível em:
<<https://www.estudarfora.org.br/principais-exames-de-proficiencia/>> Acesso em: 21 de dez. 2021.

OLIVEIRA, FABIANA, LEME DE. **Equidade, muito mais que igualdade!** Acesso em 19 de maio 2020. Disponível em: <<https://www.inclutopia.com.br/l/equidade-muito-mais-do-que-igualdade/>> Acesso em: 08 de Dez de 2021.

Presidência da república Casa Civil. 01 de set. 2010 Disponível:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm> Acesso em: 21 de dez. 2021.

QUEIROZ, ANTONIO AUGUSTO DE. **O que é e para que serve a constituição de um país**. 03 de out. 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br>>. Acesso em: 12 de nov. 2021.

RICARDO, FATIMA SUELI VIDOTO, A importância da inclusão de aluno com deficiência Auditiva na escola de ensino regular de Naviraí/MS: **Um estudo de caso**. Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento. Ano 03, ed. 12, vol.03, pg. 153-169 Dezembro de 2018: ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br>>. Acesso em: 25 de Set de 2021.

SALETE, MARIA; ARANHA FÁBIO. Declaração de Salamanca: **recomendações para a construção de uma escola inclusiva**. Brasília: Ministério de Educação. Secretaria da Educação Especial, 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>> Acesso em: 22 de dez. 2021.

SANTOS, WASLEY DE JESUS, Ambiente de ensino-Aprendizagem da libras: **O AEE para alunos surdos**. Editora ARARA AZUL Ltda revista virtual de cultura. Edição n° 11/junho de 2013-ISSN 1982-6842. Disponível em:<<https://editora-arara-azul.com.br>>. Acesso em: 12 de set de 2021.

SILVA, ADRIANO APARECIDO DA. CHAGAS, FLOMAR AMBROSINA percepções e desafios. **Anais da xv semana da literatura Jataí-GO**. Setembro de 2018.ISSN:2179-6076. Disponível em:<<http://revistas.ifg.edu.br>>. Acesso em: 20 de set de 2021.

SPLASH, GABRIEL NAMBU DE. **‘Não somos et**. 18 de abr.2021. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/04/18/cartunista-expoe-dificuldades-e-falas-ofensivas-a-deficientes-com-charges.htm>> Acesso em: 21 de dez. 2021.

VIANA, FLAVIA ROLDAN.GOMES, ADRIANALIMAVERDE. **Discutindo aspectos metodológicos de ensino e aprendizagem no atendimento educacional especializado para alunos com surdez**. Educação: teoria e prática/ rio claro, SP/vol.27.n° 54 p. 56/73/ janeiro, abril. 2017.ISSN1981-8106. Disponível em: <<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n54.p56-73>>.

Vida de intérpretes de língua de sinais. Disponível em: <<http://notisurdo.com.br/vidails.html>> Acesso em: 08 de Dez de 2021.

LEITURA COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DA FANTASIA E EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Kelle Dias do Nascimento

Elaine Rebouças Procópio

Andréa Helane Barbosa Bezerra de Lima

RESUMO

Este artigo tem o foco de promover o desenvolvimento e aprendizagem por meio da interação com a leitura e os gêneros textuais, através de estratégias que favoreçam a sua compreensão, estimulando a formação de crianças leitoras, que compreendam o mundo em que está inserida. Visto que a leitura é algo importante na vida do ser humano. Ler estimula a criatividade, trabalha a imaginação, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário e a melhora na escrita, além de outros benefícios.

Palavras-chaves: Leitura; inserção; educação; imaginação.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é extremamente relevante para a vida em sociedade, que nos convida frequentemente a interpretar situações, em busca de compreender o que acontece ao nosso redor, todavia para que haja essa compreensão de mundo também é necessário ter capacidade de ler.

A leitura é uma das figuras principais para o desenvolvimento humano, tornando-o sujeito autônomo, reflexivo e crítico, que conhece o mundo e se percebe participante do meio social em que está inserido.

Partindo deste princípio compreende-se que a leitura deve ser vivenciada a partir da educação infantil, atuando como agente mediador entre a criação e a formação de sua personalidade, de sua concepção de mundo e compreensão dos sentimentos e emoções. Compreendemos e concebemos a leitura em suas múltiplas formas como instrumento

facilitador e essencial no desenvolvimento do processo cognitivo e na compreensão de mundo da criança.

Na Educação Infantil a leitura é o primeiro passo para o desenvolvimento de habilidades na escrita, onde a criança começa a perceber que existe um mundo letrado e que para compreender esse mundo é necessário decifrar os códigos, que são as letras e números. Nesse sentido o Referencial Curricular para a Educação Infantil RCNEI, afirma que: “as instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças: (...) interessar-se pela leitura de histórias; familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação, em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc.” (Brasil/MEC, 1998, v.3, p. 122 e 131).

O próprio referencial nos mostra a necessidade de apresentar as crianças diferentes tipos de suportes e gêneros textuais para que haja familiarização com a escrita.

Ao proporcionar situações onde as crianças conheçam a diversidade dos textos escritos, estamos criando condições para que ela pense sobre a língua.

Dessa forma os gêneros textuais são facilitadores para uma vida social ativa, pois é interpretando e compreendendo a estrutura e funcionalidade dessas diversidades textuais que circulam na sociedade é que podemos inserir as crianças em práticas sociais que exigem a leitura como facilitadora da sua autonomia nesse mundo letrado.

2 O QUE É A LEITURA

Quando falamos e pensamos em leitura nos submetemos a algo subjetivo, porém uma das características da leitura é que proporciona o indivíduo a ter informações e ao conhecimento. De acordo com Freire (2011), o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura de mundo, mas está só se completa e se descortina ao sujeito se este tem o domínio da palavra. Martins (2006) ao tentar compreender a questão da leitura, diz que ela é uma experiência individual e que pode ser caracterizada como sendo a decodificação de signos linguísticos, por meio dos quais o leitor decifra sinais, e também como sendo um processo de compreensão mais abrangente, em que o leitor dá sentido a esses sinais. O autor afirma que a leitura é realizada com um diálogo entre o leitor e o que está sendo lido, podendo ser escrito, sonoro, gestual e visual. O mesmo ainda define a leitura como sendo “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 2006, P.30). Partindo dessa

ideia que a leitura não é apenas decifração de sinais, mas sim, uma compreensão de mundo.

Cosson (2014) destaca que:[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014, P36)O autor destaca a importância de trabalhar com esses quatro elementos no processo da leitura, sendo algo contínuo no processo de formação do indivíduo. Chartier (apud COSSON, 2014) afirma que a leitura se diferencia dependendo do lugar e do momento que é realizada, pois, “a leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas -, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade (CHARTIER, apud, COSSON, 2014, P.8) Brito (2006, p.84), diz que “ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”. O autor acredita que o processo de leitura de um indivíduo é dado a partir de uma “ação cultural historicamente constituída” (BRITTO, 2006, P.84). O autor citado destaca que a leitura não é apenas um acúmulo de informações e sim, um conjunto de valores agregados a vida do indivíduo. Soares (1988, p. 28) afirma que a leitura é um processo político, e que os agentes que formam os leitores, como o caso dos alfabetizadores, dos professores e dos bibliotecários, desempenham um papel político, e que a ação deles poderá ou não ser um instrumento de transformação social. A leitura deve ser trabalhada em ambientes que favoreçam sua integração, com atividades adequadas e estimulantes à maneira de que a criança se envolva. GÓES, diz: “a leitura para a criança não é, como às vezes se ouve, meio de evasão ou apenas uma compensação”. É um modo de representação do real. Através de um “fingimento”, o leitor reage, reavalia, experimenta as próprias emoções e reações. (GÓES, 1990, P.16) Nesse contexto, o professor deve ser também um bom leitor, vivenciar a leitura e passar para seu aluno a importância de fazê-la com prazer, criando assim bons leitores, partindo do seu próprio exemplo. A leitura é um processo de apreensão/compreensão de algum tipo de informação armazenada num suporte e transmitida mediante determinados códigos, como a linguagem. O código pode ser visual, auditiva e tátil, como o sistema Braille. Convém destacar que nem todo o tipo de leitura se apoia na linguagem. É o caso dos

pictogramas ou das partituras de música. A mecânica da leitura implica na ativação de vários processos. A fisiologia (já que a leitura é uma atividade neurológica), por exemplo, permite compreender a capacidade humana de leitura do ponto de vista biológico. A psicologia, por sua vez, ajuda a conhecer o processo mental que se põe em funcionamento durante a leitura, tanto na descodificação de caracteres, símbolos, e imagens como na associação da visualização com a palavra. A leitura conta com quatro passos: a visualização, a fonação, a audição e a cerebração. Existem diversas técnicas de leitura, que permitem adaptar a forma de ler ao objetivo que o leitor deseja alcançar. Geralmente procura-se maximizar a velocidade ou a compreensão do texto. Como esse objetivo é contrário e se confrontam, a leitura ideal implica um equilíbrio entre os dois. De acordo com RIBEIRO (2008): “leitura pode estar relacionadas à todas questões, como tudo aquilo que de ato não podemos de imediato imaginar. A leitura é o próprio ato de ver, na sua concretude ou representado por meio da escrita, do som, da arte, dos cheiros a leitura é uma experiência cotidiana e pessoal representativa para cada pessoa”. Por meio da leitura e da nossa visão de mundo, conseguimos o domínio da palavra. Através da palavra, trocamos ideias, conhecimentos, sendo possível entender o mundo que está a nossa volta. Com o domínio da palavra nós nos transformamos, construímos algo melhor e resgatamos memórias de nossa vida. As leituras nos fazem pensar sobre as verdades pessoais e como podem ser modificadas. Ler é estar conectado com a leitura do outro, perceber, receber e enviar informações. Dessa forma, é fundamental que o educador tenha a percepção das dificuldades de seus alunos e possa intervir de maneira apropriada, levando-os a compreender à construção de uma leitura agradável. Ruiz diz que: “Quem lê constrói sua própria ciência”. A leitura tem importância fundamental na vida das pessoas. A necessidade da leitura está em todos os lugares, pois a mesma possibilita a apropriação de conhecimentos e informações, em relação a qualquer contexto. Para uns pode ser uma atividade prazerosa, para outros um martírio.

Etimologicamente, ler deriva do latim “lego/legere”, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos. Nesta abordagem, a leitura é a palavra escrita. Luckesi (2003, p.119) diz que “[...] a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos”. Portanto, toda pessoa é capaz de ler. É mister, primeiramente, frisar que a leitura é muitíssimo importante, pois “[...] amplia e integra conhecimentos [...], abrindo cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário e a facilidade de comunicação, disciplinando a mente e alargando a

consciência [...]” (RUIZ, 2002, p.35). Investigações atestam que o sucesso obtido em carreiras e atividades atuais, atribuem-se com o hábito da leitura proveitosa, pois possibilita aquisição de conhecimentos. O objetivo maior ao proceder à leitura de uma determinada obra consiste em “[...] aprender, entender e reter o que está lendo.” (MAGRO, 1979, p. 09). A leitura é uma prática que requer aprendizagem e ainda é pouco desenvolvida. Sendo assim, Salomon (2004, p. 54) enfatiza que “ a leitura não é simplesmente o ato de ler. É uma questão de hábito ou aprendizagem [...]”. Além disso é preciso criar ambientes favoráveis pra criar o hábito da leitura. A conquista da leitura não acontece num passe de mágica, e sim requer atitudes coerentes e pertinentes ao estudo. Dmitruck (2001, p.41) afirma que: “[...] não importa tanto o quanto se lê, mas como se lê. A leitura requer atenção, intenção, reflexão, espírito crítico, análise e síntese; o que possibilita desenvolver a capacidade de pensar.”

É fundamental compreender que, na formação de cada um, a leitura é de máxima importância, é essencial, sendo uma das vias no processo de construção do conhecimento. Sendo assim, “ler é benefício à saúde mental, pois é uma atividade Neuróbica. A atividade da leitura faz reforçar conexões entre os neurônios. Para a mente, ainda não inventaram melhor exercício do que ler atentamente e refletir sobre o texto.” (WIKIPÉDIA, 2006, p. 01).

Portanto, ler é uma atividade prazerosa, que promove a indagação, a crítica, a reflexão. É um ótimo exercício que possibilita novas descobertas, novos conhecimentos para a vida toda.

3 A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos adoram ouvir uma boa história, um “bom caso”, a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa. A narrativa faz parte da vida da criança desde quando bebê, através da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda, a narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza. Aqui, crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a mais tenra idade. O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a

mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe os mais diversos tipos de histórias. A preferida, nesta fase, é a história da sua vida. A criança adora ouvir como foi que ela nasceu, ou fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É nesta fase, que as histórias vão tornando-se aos poucos mais extensas, mais detalhadas. A criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens ou lembra de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreender melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros. Não pare agora... Tem mais depois da publicidade, algum tempo depois, as crianças passam a se interessar por histórias inventadas e pelas histórias dos livros, como: contos de fadas ou contos maravilhosos, poemas, ficção, etc. Têm nesta perspectiva, a possibilidade de envolver o real e o imaginário que de acordo com Sandroni & Machado (1998, p.15) afirmam que “os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real”. É importante contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois segundo Abramovich (1997, p.23) “quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las”. Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ouvi-las pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. Num mundo hoje tão cheio de tecnologias, onde as informações estão tão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade. Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vygotsky (1992, p.128) caminham juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.”. Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade: “afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e

se enriquece. (VIGOTSKY, 1992, p.129)”.O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitos pais acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros, portanto não precisa ter contato com eles. O que se percebe é bem ao contrário. Segundo Sandroni & Machado (2000, p.12) “a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer”. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as.É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos. De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.16) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente”. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, pais e professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura.

4 A LEITURA E OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Durante o seu desenvolvimento, a criança passa por estágios psicológicos que precisam ser observados e respeitados no momento da escola de livros para ela. Essas etapas não dependem exclusivamente de sua idade, mas de acordo com Coelho (2002) do seu nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura. Neste sentido, é necessária a adequação dos livros às diversas etapas pelas quais a criança normalmente passa. Existem cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico.O pré-leitor: categoria que abrange duas fases. Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) Nesta fase a criança começa a reconhecer o mundo ao seu redor através do contato afetivo e do tato. Por este motivo ela sente necessidade de pegar ou tocar tudo o que estiver ao seu alcance. Outro momento marcante nesta fase é a aquisição da linguagem, onde a criança passa a nomear tudo a sua volta. A partir da percepção da criança com o meio em que vive, é possível estimulá-la oferecendo-lhe brinquedos, álbuns, chocalhos musicais, entre outros. Assim, ela poderá manuseá-los e nomeá-los e com a ajuda de um adulto poderá relacioná-los propiciando situações simples de leitura.Segunda infância (a partir dos 2/3 anos) é o início da fase egocêntrica. Está mais adaptada ao meio físico e aumenta sua capacidade e

interesse pela comunicação verbal. Como interessa-se também por atividades lúdicas, o “brincar” com o livro será importante e significativo para ela. Nesta fase, os livros adequados, de acordo com Abramovich (1997) devem apresentar um contexto familiar, com predomínio absoluto da imagem que deve sugerir uma situação. Não se deve apresentar texto escrito, já que é através da nomeação das coisas que a criança estabelecerá uma relação entre a realidade e o mundo dos livros. Livros que propõem humor, expectativa ou mistério são indicados para o pré-leitor.

A técnica da repetição ou reiteração de elementos são segundo Coelho (2002, p.34) “favoráveis para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado”. O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) Essa é a fase em que a criança começa a apropriar-se da decodificação dos símbolos gráficos, mas como ainda se encontra no início do processo, o papel do adulto como “agente estimulador” é fundamental. Os livros adequados nesta fase devem ter uma linguagem simples com começo, meio e fim. As imagens devem predominar sobre o texto. As personagens podem ser humanas, bichos, robôs, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mau, forte e fraco, feio e bonito. Histórias engraçadas, ou que o bem vença o mal atraem muito o leitor nesta fase. Indiferentemente de se utilizarem textos como contos de fadas ou do mundo cotidiano, de acordo com Coelho (ibid, p. 35) “eles devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir”. O leitor-em-processo (a partir dos 8/9anos) A criança nesta fase já domina o mecanismo da leitura. Seu pensamento está mais desenvolvido, permitindo-lhe realizar operações mentais. Interessa-se pelo conhecimento de toda a natureza e pelos desafios que lhes são propostos. O leitor desta fase tem grande atração por textos em que haja humor e situações inesperadas ou satíricas. O realismo e o imaginário também agradam a este leitor. Os livros adequados a esta fase devem apresentar imagens e textos, estes, escritos em frases simples, de comunicação direta e objetiva. De acordo com Coelho (2002) deve conter início, meio e fim. O tema deve girar em torno de um conflito que deixará o texto mais emocionante e culminar com a solução do problema. O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) O leitor fluente está em fase de consolidação dos mecanismos da leitura. Sua capacidade de concentração cresce e ele é capaz de compreender o mundo expresso no livro. Segundo Coelho (2002) é a partir dessa fase que a criança desenvolve o “pensamento hipotético dedutivo” e a capacidade de abstração. Este estágio, chamado de pré-adolescência, promove mudanças significativas no indivíduo. Há um sentimento de poder interior, de ver-se como um ser inteligente, reflexivo, capaz de resolver todos os

seus problemas sozinhos. Aqui há uma espécie de retomada do egocentrismo infantil, pois assim como acontece com as crianças nesta fase, o pré-adolescente pode apresentar um certo desequilíbrio com o meio em que vive. O leitor fluente é atraído por histórias que apresentem valores políticos e éticos, por heróis ou heroínas que lutam por um ideal. Identificam-se com textos que apresentam jovens em busca de espaço no meio em que vivem, seja no grupo, equipe, entre outros. É adequado oferecer a esse tipo de leitor histórias com linguagem mais elaborada. As imagens já não são indispensáveis, porém ainda são um elemento forte de atração. Interessam-se por mitos e lendas, policiais, romances e aventuras. Os gêneros narrativos que mais agradam são os contos, as crônicas e as novelas. O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos) nesta fase é total o domínio da leitura e da linguagem escrita. Sua capacidade de reflexão aumenta, permitindo-lhe a intertextualização. Desenvolve gradativamente o pensamento reflexivo e a consciência crítica em relação ao mundo. Sentimentos como saber, fazer e poder são elementos que permeiam o adolescente. O convívio do leitor crítico com o texto literário, segundo Coelho (2002, p.40) “deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”. O leitor crítico continua a interessar-se pelos tipos de leitura da fase anterior, porém, é necessário que ele se aproprie dos conceitos básicos da teoria literária. De acordo com Coelho (ibid, p.40) a literatura é considerada a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação. Assim, há certos conhecimentos a respeito da literatura que não podem ser ignorados pelo leitor crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pela “atmosfera literária” que, segundo Bamberguerd (2000, p.71) a criança encontra em casa. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, a fantasia, imaginação, emoção e bem como a prontidão para a leitura. De acordo com Bamberguerd (2000) a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, neste sentido, a criança interessada em aprender se transforma num leitor capaz. Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação. Infelizmente são poucos os pais que se dedicam

efetivamente em estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler. Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça uma certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra. De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.23) “o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da habilidade do professor que de uma hipotética e inexistente classe homogênea”. Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura. Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, cd's e dvd's o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensam que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento. Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro está alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia, emoção e fantasia que o livro proporciona. Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura. O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que principia no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antônio; **Análise e aplicação**, Salvador, dezembro, 1997.
- BATISTA, Ionara Maria. **A leitura na Educação Infantil**. Disponível em: Acesso em: 08 de outubro de 2018.
- BABENGER, Richard. **Como incentivar hábitos de leitura**. São Paulo, 2005.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** – Brasília: MEC, 1998, Vol. 3.
- BRASI. **Base Nacional Comum Curricular** - Proposta Estado da Paraíba, 2018.
- DEMO, Pedro. **Princípios científicos e educativos**. 3º ed. São Paulo, 1993.
- FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas**. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Comunicação vol 1.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).
- GÓES, Lucia Pimentel. **A aventura da Literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisas em ciências sociais e pedagogia**. 4ªed. Rio de Janeiro, 2000.
- JOLIBERT, J. H. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004. 102 p.
- LERNER, D. **É preciso dar sentido a leitura. Nova Escola: a revista de quem educa**. São Paulo, ed. 21, n. 195, set. 2006, p. 13-4.
- MACHADO, A. M. **A leitura deve dar prazer. Nova Escola: a revista de quem educa**. São Paulo, ed. 16, n. 145, set. 2001, p. 21-2.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAULINO, Gaça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SILVA, Gleice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **A leitura na Educação Infantil e as histórias em quadrinhos**. Disponível em: Acesso em: 08 de outubro de 2018.
- SOUSA, Marivalda Guimarães. **Leitura: aprendizagem e prazer**. Quadrimestral n. 8. Maringá, 2004. Disponível em: Acesso em: 08 de outubro de 2018.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003. 191 p.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA BILÍNGUE

Darkson Saraiva Moura Bezerra
Christianne Nogueira Donato Formiga
Edilene Araújo Firminio da Silva

1 INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Letras/Libras pela UFPB VIRTUAL tem duração de oito semestres. Estamos concluindo este curso com muitos desafios e conquistas, pois somos a primeira turma concluinte deste curso de licenciatura na Paraíba na modalidade EAD.

Adquirimos conhecimentos específicos e práticos que nos darão base para atuação em sala de aula como professores habilitados em Letras/Libras.

Desenvolvemos os sete estágios em escolas em Campina Grande, assim como algumas em João Pessoa. Tivemos muitos desafios e paradigmas a ser quebrados e, ao mesmo tempo, construídos nesta etapa de curso. Sabemos que a prática de ensino nesta área específica ainda é bastante recente tendo em vista que há muito poucos profissionais no mercado.

A inclusão ainda é uma grande meta a ser desenvolvida dentro das escolas que se mostram abertas à proposta bilíngue. Dentro desta proposta, escolhi o estágio VI, em específico a questão da atuação do professor de LIBRAS na escola bilíngue no Ensino Médio abordando as práticas de ensino e como este professor em específico atua em sala de aula.

Dividiremos o trabalho nos seguintes tópicos:

II- Justificativa (Dos procedimentos metodológicos; Da estrutura do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC) / III- Fundamentação Teórica.

2 JUSTIFICATIVA

Escolhi o tema "**Atuação do Professor na Escola Bilíngue**", pois já venho desenvolvendo um trabalho como professor surdo de LIBRAS por mais de dez anos dentro da escola para surdos, EDAC - Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes

Cunha Lima, na cidade de Campina Grande. Tendo em vista o tempo em que trabalho como professor surdo, observei diversos pontos dentro da escola em que ensino e desenvolvi o estágio com base no conhecimento específico que adquiri ao longo desse tempo. Durante o estágio, observei questões metodológicas das práticas dos professores titulares mediante a temática escolhida.

2.1. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Toda a pesquisa desenvolvida estará dentro da minha experiência de atuação como professor de LIBRAS bilíngue agregado ao referencial teórico na fundamentação da pesquisa que desenvolvi dentro da minha prática de estágio VI no Ensino Médio.

2.2. DA ESTRUTURA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO (TCC)

O trabalho será desenvolvido dentro de uma abordagem geral destes sete estágios que foram realizados, mostrando a atuação do professor de LIBRAS em sala de aula, bem como a parte física das instituições visitadas - as aulas, a estrutura das escolas, sua metodologia, questões político-pedagógicas e a direção. Todos os dados coletados foram analisados mediante a temática escolhida e enfocando o referencial teórico como fundamento para elaboração deste trabalho, o qual é requisito para a conclusão do curso de Letras/Libras.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos séculos, tem-se proposto uma variedade de abordagens e métodos que visam atender às necessidades educacionais de alunos surdos. A maioria destes fundamenta-se em substituir a audição perdida por outro canal sensorial, como a visão, o tato ou estímulos para aqueles que têm algum nível de audição.

Inicialmente, a sociedade tinha uma ideia negativa em relação à surdez, o que resultou na exclusão dos surdos. Essa visão deixou-os à margem da sociedade, gerando assim a crença de que não seriam capazes de aprender. No entanto, a partir do século dezesseis, educadores se propuseram a desenvolver métodos educacionais específicos para surdos. De acordo com Goldfield (1997), uma metodologia que incluía a datilologia (representação manual de letras do alfabeto) foi desenvolvida na Espanha pelo monge

beneditino Ponce de Leon (1520 - 1584) que incluía escrita e oralização. Isso representou o primeiro passo rumo à educação de surdos.

Já na França, surge os Sinais Metódicos criado pelo abade Charles Michel de L'Epée, em 1750, que o desenvolveu a partir dos sinais que aprendeu com surdos. Citado por Benvenuto (2005), L'Epée diz

O interesse que a Religião e a humanidade me inspiram por uma classe verdadeiramente infeliz de homens, semelhantes a nós, mas reduzidos em certa medida à condição de animais (...) me impõe uma obrigação indispensável de ir a seu auxílio, tanto quanto me seja possível.

Mediante este sentimento, o abade desenvolveu seu método. Sua proposta teve grande repercussão, pois defendia a ideia de que todo surdo tinha direito à educação pública e gratuita. (Golfield, 1997).

Nesta mesma época, surge na Alemanha, a filosofia educacional Oralista, que rejeita a língua de sinais e defende o ensino da língua oral. Samuel Heinick funda a primeira escola pública para surdos utilizando o método do oralismo criado por ele.

O oralismo dominou até a década de sessenta, quando pesquisas mostraram a importância da Língua de Sinais para a vida dos surdos e que esta se constituía com as mesmas características de línguas orais - com a função de comunicar.

A filosofia da Comunicação Total surge em 1968 com a proposta de utilizar todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos, pois afirma que a comunicação, e não apenas a língua, deve ser privilegiada. Mas é na década de setenta, de acordo com Goldfield (1997), que se percebeu que a Língua de Sinais deveria ser independente da língua oral, dando origem assim a filosofia Bilíngue, a qual vem se disseminando por todo o mundo desde a década de oitenta.

Foi no início de 1857 que a educação para surdos iniciou-se aqui no Brasil com a criação de uma escola, atualmente chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ernest Huet, professor francês surdo fundou esta primeira escola especial no Rio de Janeiro com o apoio de Dom Pedro II, a qual utilizava a Língua de Sinais. No fim da década de setenta, chega o oralismo ao Brasil e na década seguinte começa a ser desenvolvido no país o bilinguismo.

Podemos assim dizer que atualmente os métodos de ensino estão divididos em três grandes abordagens: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

Segundo os seus defensores, o Oralismo visa integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (Goldfiel,

1997). Já para os profissionais que defendem a Comunicação Total, o surdo não é visto como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, diferentemente dos oralistas, mas como uma pessoa e a surdez como uma marca que interfere nas relações sociais e no desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo (Ciccone, 1990).

Para os bilinguístas, os surdos constituem uma comunidade com cultura e língua próprias, tendo dessa maneira, uma forma particular de pensar e agir, que devem ser respeitados. Assim, segundo Brito (1993), a Língua de Sinais "propicia não apenas a comunicação surdo-surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social."

A preocupação do bilinguismo é respeitar a autonomia da Língua de Sinais e, sobretudo, os seus usuários, de forma a organizar um plano educacional que também respeite a experiência psicossocial e linguística dos surdos. Para Botelho (2005)

A educação bilíngue propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente não segundo o modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido. Reconhece as intensas dificuldades e problemas do surdo em classe com estudantes ouvintes, e não há adesão às propostas de integração e de inclusão escolar.

O que ocorre com muitas propostas ditas bilíngues é que ainda possuem fragmentos de outras propostas educacionais anteriores a educação bilíngue em virtude de não se valorizar a Língua de Sinais como língua autônoma.

Nos últimos oito anos, a educação bilíngue para os surdos tem ganhado espaço nas discussões nacionais. Este fato deve-se a promulgação da Lei 10.436/02 regulamentada pelo Decreto 5.626/05 que reconhece a Libras enquanto língua natural dos surdos. No seu Capítulo III, o Decreto 5.626/05 assegura,

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:
 I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
 II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
 III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Os incisos I, II e III do Capítulo supracitado asseguram a formação de professores bilíngues a partir da criação de cursos de Letras/Libras. O surgimento de tais cursos é importante não só por garantir a formação bilíngue dos professores, mas também, por

suscitar discussões acadêmicas acerca das questões da educação dos surdos e naturalmente sobre a educação bilíngue.

No tocante a educação bilíngue o mesmo Decreto no Capítulo VI assegura,

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

No Parágrafo 1º o Decreto define como escolas ou classes bilíngues aquelas que oferecem Libras e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como línguas de instrução.

Também referindo-se ao bilinguismo o próprio MEC ressalta que

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de

desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde e de que forma as crianças utilizam as línguas na escola. (MEC/SEESP, 2006)

A afirmação do MEC é clara: assumir uma proposta bilíngue requer da escola uma política linguística, a definição de qual língua será a L1, primeira língua, e que papel cada língua exercerá no ambiente escolar. Portanto, não basta se dizer bilíngue. Para termos um bilinguismo de fato é necessário pensar os papéis das duas línguas não só no momento da aula, mas, também, nas interações que ocorrem fora da sala de aula: como a gestores, os técnicos administrativos e o pessoal de apoio. Todas essas questões estão atreladas ao aspecto cultural. Com relação à identidade e cultura surda, Quadros e Sutton-Spence (2006) explicam que

a identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as

peças surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país.

Uma proposta para ser bilíngue, passa necessariamente pelas questões culturais, pois língua e cultura estão interligadas; não há uma sem a outra. Entender que o surdo é essencialmente visual e tal aspecto o constitui diferente dos ouvintes é uma questão cultural. Por outro lado, o surdo também compartilha de uma cultura nacional, o dos ouvintes.

Por isso, é imprescindível que o professor atuante na escola bilíngue tenha pleno domínio da língua de sinais e esteja integrado com a cultura surda, pois, só assim, ele estará dentro dos parâmetros necessários para uma educação bilíngue.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a prática do professor bilíngue precisa de sensibilização, pois a LS deve ser vista como língua autônoma, a qual possui características próprias e que traz em sua essência a cultura da comunidade surda, de forma que a LS é uma língua de identificação e comunicação, enquanto que a LP é a possibilidade de acesso à informação, conhecimento e cultura para ambos os grupos (surdos e ouvintes).

Dessa forma, o ensino para surdos deve priorizar inicialmente a LS pelo contato com usuários dessa língua, como forma de inseri-los nessa comunidade, a qual possui sua própria identidade, conforme supracitado. Nesse sentido, Freire (1998, apud Pedreira, 2008) nos diz:

O bilinguismo para surdos/as, desenvolvidos a partir da década de 80, em decorrência das pesquisas sobre a Língua de Sinais e as comunidades surdas, considera que a Língua de Sinais é a primeira língua do/a surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Neste caso, a Língua Portuguesa passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no/a aprendiz habilidades de leitura e escrita.

Os surdos, por conta das especificidades linguísticas, possuem uma forma de "ler" o mundo muito particular, pois sua compreensão está pautada na experiência visual, por isso possuem sua própria identidade linguística. As diferenças linguísticas e culturais criam desta forma uma barreira entre as duas culturas, haja vista que os surdos conhecem o mundo através de outros sentidos, limitando o acesso a todas as informações difundidas na sociedade e conseqüentemente comprometendo a compreensão de mundo. Levando

em consideração este pressuposto, a LP deve ser ensinada na modalidade de leitura e escrita, ampliando assim a compreensão.

A educação bilíngue, tal qual está posta na lei que prevê a inclusão da LS como língua funcional no contexto escolar, na prática, não tem potencializado as diferenças linguísticas e culturais dessa comunidade. A simples utilização da LS em sala de aula além de não valorizar aspectos culturais, históricos e sociais dos surdos, não garante aprendizagem satisfatória. É necessário um novo olhar, não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo em relação às concepções envolvidas nessa prática.

Uma proposta de educação bilíngue deve ser vista como "uma condição humana comum", assim como afirma Maher (2007)

O que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, este fosse suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

Assim, para que o aluno surdo compreenda os mecanismos que envolvem o uso da LP escrita e a construção do conhecimento, faz-se necessário a mediação do professor que deve ter formação adequada para atuar.

Mas, o grande desafio está exatamente na interpretação de uma língua que tem base oral, isso porque toda a experiência dos surdos é primordialmente visual. Como lhes falta a experiência auditiva, a aquisição de habilidades de interpretação da língua escrita torna-se difícil. No entanto, tal deficiência pode ser minimizada com a mediação adequada.

No que diz respeito à experiência visual, Smith (1999) nos diz que o que torna um leitor pouco competente não são aquelas habilidades que adquirimos através dos olhos, tais como reconhecer letras, associar as palavras aos objetos nem tão pouco entender a estrutura de um texto escrito, mas sim aquelas relacionadas à compreensão geral, ou seja, a forma pessoal de perceber e processar as informações fornecidas no contexto em que estamos inseridos. Nesse sentido, o autor nos diz:

Há outros tipos de informação que também são necessários, incluindo uma compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e certa habilidade geral em relação à leitura. Todos esses outros tipos de informação podem ser agrupados e chamados de informação não-visual. A informação visual desaparece quando as luzes se apagam; a informação não-visual já está na sua mente, atrás dos olhos.

Buscar entender como os surdos constroem o conhecimento mediante as informações absorvidas, pode ser o meio pelo qual os professores conseguiriam desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, capazes de oportunizar aos surdos conhecimentos sistematizados que se vinculem na escola e na sociedade.

A aquisição da LS possibilita ao surdo acessar os conceitos da sua comunidade e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, agir e ver o mundo, enquanto que a LP possibilitará a formação das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

Essa perspectiva sugere diálogo constante, parcerias entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, discussões e projetos pedagógicos específicos. Skiliar (1999) afirma que

A educação bilíngue não pode ser assimilada á escolarização bilíngue, isto é, não deve se justificar somente como ideário pedagógico a ser seguido dentro das escolas.

O problema da educação para pessoas com surdez não pode continuar sendo centrado nessa ou naquela língua, mas também na qualidade e na eficiência das práticas pedagógicas. Posto dessa forma, a escola precisa desenvolver ações que visam superar a lógica da exclusão no âmbito escolar e na sociedade de forma geral. Para efetivar tal propósito, é necessário rever, como um todo, a proposta de inclusão dentro da escola, se esta atende ao que está posto na lei, o que vai além de matricular os alunos surdos na escolar regular, pois, garantir um ensino de qualidade requer assegurar condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos nos diferentes níveis de ensino.

Em relação a isso, Slomski (2011) salienta que para assumir uma postura bilíngue é necessário muito mais, pois tal postura não se resume somente a mudanças didático-pedagógicas, mas sim rever-se como pessoa e como profissional, pois sem esta tomada de decisão, as mudanças não passarão de "meras reformas técnicas" destituídas de sentido.

As transformações necessárias à implantação do ensino bilíngue ainda não ultrapassaram o plano teórico, muito embora esta não seja uma discussão recente, mas estão em um estágio inicial de execução, apesar de todos os resultados obtidos pela experiência de professores que procuram desenvolver este trabalho na escola regular. Estes dados apontam para a necessidade de transformações profundas na concepção de

ensino. Para tanto é necessário entender a Língua de Sinais segundo o que Quadros e Karnopp (2004) nos afirma:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estilo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva - no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente; caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos - o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais, são portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como um patologia da linguagem. Stok, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Os surdos quando expostos á Língua de Sinais frequentemente, a adquirem e aprendem a lidar com ela de forma natural como um usuário de qualquer outra língua, de forma que utilizam os mecanismos necessários para significá-la, sem grande esforço mental. Diante das possibilidades de uso da Língua de Sinais, o professor aparece como mediador entre as duas línguas, expondo os alunos também a Língua Portuguesa em textos escritos, como forma de promover uma maior interação dos mesmos com o uso social desta.

A partir da compreensão do termo bilíngue como sendo um sujeito conhecedor e eficiente em duas línguas, o que se propõe como forma de ensino para aquisição da segunda língua, que para o surdo é a LP, é a forma escrita da língua oral a partir de sua língua materna, LS. Isso se deve ao fato de o surdo interagir melhor com o sentido da visão, respeitando dessa forma a sua condição de surdez.

Nesse sentido, o trabalho pode ser desenvolvido mediante narrativas, poesias e lendas que fossem elaboradas a partir do universo da surdez e, assim privilegiassem a cultura e conseqüentemente o sentido da visão. Falando nestas questões, a pesquisadora surda Rangel (1998 apud Favorito, 2009) diz o seguinte:

Fazer uso de recursos visuais na comunicação significa para nós sujeitos surdos, um resgate cultural, uma possibilidade de recriarmos no interior do currículo nossa cultura, nossa língua, nossa comunidade, principalmente representar a surdez enquanto uma diferença cultural e não uma deficiência. Isso significa olhar a surdez a partir de seus traços culturais, afastando-se do olhar patológico, da enfermidade e da normalização.

Desenvolver atividades que contemplem as necessidades dos surdos deve partir dessa perspectiva. Usar de forma mais significativa produções que fazem parte de sua cultura, valorizando-os no âmbito cultural e social.

Muito embora o ensino bilíngue seja assegurado pelo Decreto nº 5.626 de 2005, a concretização de uma proposta efetiva na escola regular ainda não é uma realidade, isso porque ainda existem muitos obstáculos a serem vencidos. Estes dizem respeito à necessidade de conhecimento sobre a LS, ausência ou pouco conhecimento sobre surdez, dificuldade em desenvolver um trabalho efetivamente bilíngue, déficit no ensino da LP bem como a dificuldade dos alunos em acompanhar as aulas.

Assim, ao invés de propiciar o aprimoramento do processo educacional numa perspectiva bilíngue, o paradigma inclusivo tem proporcionado experiências fragmentadas e processos descontínuos, responsáveis pelo insucesso no processo de ensino-aprendizagem o que gera uma ilusória inclusão escolar.

Stumpf (2012), assim afirma a realidade da maioria dos professores que se propõem a proposta bilíngue

Professores alheios á cultura e sem o suficiente conhecimento da Língua de Sinais para dar conta dos processos educacionais sugerem ser menos importante do que o Português. Consequentemente, com essa visão, não podem participar com sucesso de proposta séria de bilinguismo.

Como sabemos, o desenvolvimento de metodologias de ensino bilíngue não é um processo fácil de ser implantado, haja vista as condições encontradas na escola, como já mencionado anteriormente, as quais dizem respeito a formação adequada de professores e recursos materiais indispensáveis a atuação do docente. Mediante essa realidade, cabe ao professor regente a realização de atividades que favoreçam a inter-relação entre LS e LP, o que termina limitando o trabalho pedagógico.

É importante ressaltar que não basta simplesmente traduzir o currículo escolar para a LS. Há que se contemplar os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos para que o aluno surdo possa se identificar com a sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes, afirma Skiliar (1999).

Para tanto, a LS deve ser mediadora dos conteúdos enquanto que LP será utilizada na modalidade escrita, como suporte para a ampliação dos conhecimentos. Na realidade, uma língua não se sobrepõe a outra, antes elas se auxiliam, haja vista que o objetivo é o desenvolvimento da compreensão e da dialógica mediante a ampliação do repertório linguístico.

Nesse sentido, Quadros (2000) contribui ao dizer:

Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.

A abordagem de ensino bilíngue visa capacitar os surdos para a utilização de duas línguas, no entanto, isso só será possível quando houver uma maior compreensão da função social e quando o uso da LS associada a LP ultrapassar as salas de aula e chegar ao contexto geral da escola, chegando por fim ao contexto social. Precisamos, para isso, não somente de um programa de atividades, mas, sobretudo de capacitação dos professores e até mesmo de um trabalho interdisciplinar em que todos os profissionais envolvidos (professores, coordenadores, intérpretes, psicólogos) desenvolvam projetos específicos capazes de atender as necessidades deste grupo.

A abordagem bilíngue pressupõe que a linguagem e a cognição do surdo se apoiam na LS enquanto que a LP é a segunda língua. Assim, mediante essa premissa, as propostas educacionais desenvolvidas devem se ocupar em sistematizar o ensino da forma a inovar as representações sobre o surdo, acarretando dessa maneira a práxis pedagógica.

Desenvolver projetos pedagógicos a partir dessa perspectiva vai desfazer a visão da LP para surdos como apenas um código, desvinculada das suas condições de interação social, afastando os interlocutores do processo de construção de conhecimento e produção.

Nesse sentido Stumpf (2012) ressalta que

A maior dificuldade para a possibilidade de uma pedagogia da diferença, no contexto cultural surdo, está, sem dúvida, em lidar com a visão que o ouvinte tem das "identidades normais" e do estereótipo com que o ouvinte tem das "identidades diferentes".

Assim sendo, para que este professor esteja integrado com a proposta bilíngue, se faz necessário que este tenha total integração com a identidade, contextualizando e vivenciando a língua de sinais dentro de uma proposta realmente interdisciplinar, conforme supracitado.

A abordagem bilíngue pressupõe que a linguagem e a cognição do surdo se apoiam na LS enquanto que a LP é a segunda língua. Assim, mediante essa premissa, as propostas educacionais desenvolvidas devem se ocupar em sistematizar o ensino de forma a inovar as representações sobre o surdo, acarretando dessa maneira a práxis pedagógica.

Muitos debates têm sido abertos e muitos discursos elaborados quanto à proposta bilíngue, mas o que se tem e o que se propõe nada tem sido conclusivo a uma implementação efetiva, pois o que é estabelecido em lei não acontece na realidade.

4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

4.1 A EDAC

A Escola de Audiocomunicação – EDAC, localizada na Rua Sergipe, nº 77, bairro da Liberdade, Campina Grande - PB, funcionando nos períodos manhã, tarde e noite com ensino fundamental e médio na modalidade especial. A escola possui 22 salas de aula de ensino fundamental, 05 turmas de ensino médio, num total de 27 salas de aula, 192 alunos no ensino de educação infantil e fundamental, 25 alunos no ensino médio, totalizando 217 alunos, localizada na zona urbana.

O prédio construído em alvenaria atende as necessidades da escola. Boa construção com 03 pavimentos e 12 salas, possui uma biblioteca, quadras esportivas, assistente social. Não possui refeitório, porém os sanitários são adequados, quadras cobertas, área de recreação cimentada, filtros e bebedouros suficientes, aparelhos de DVDs, televisão, etc.

A escola atualmente só disponibiliza de uma associação de pais que oferece o curso de LIBRAS aos familiares dos alunos surdos que estudam na escola.

O Estado ainda não implantou na escola uma assessoria pedagógica, ficando a cargo dos professores o planejamento pedagógico de suas respectivas disciplinas.

A coordenação da escola dispõe atualmente de uma diretora designada. A escola conta no seu quadro com a presença de uma intérprete e assistente social e um psicólogo.

A escola possui quatro funcionários efetivos do estado e dezenove do município e mais onze prestadores de serviço do estado. Na área administrativa de serviços auxiliares, conta-se com uma secretária, dois tesoureiros, um inspetor e um servente.

4.2 ESCOLA MUNICIPAL DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES

O estágio foi realizado na Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes, localizada a Rua 14 de julho, 891 no bairro do Rangel em João Pessoa - PB. Atendendo ao público nos turnos manhã e tarde. Esta escola foi fundada em 02 de dezembro de 1992,

cujo nome é uma homenagem ao educador Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes por ter sido um homem comprometido com as mudanças no Sistema Educacional Brasileiro.

Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico), a Escola objetiva ao seu educador assumir posturas diferenciadas em relação aos fazeres pedagógicos da escola, com base em concepções atuais de educação, as quais envolvem os valores da ética, da solidariedade, do respeito, da alteridade, da cidadania, da democracia e da cultura dos direitos humanos.

O compromisso da escola deve se pautar no paradigma em que a dialogicidade seja uma prática constante nos processos educacionais, observando-se com isso, o aprendizado dos alunos; a função social da escola e as relações interpessoais no estabelecimento.

4.3 ESCOLA ESTADUAL MARIA GENY DE SOUZA TIMÓTEO

Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Maria Geny de Souza Timóteo, situada na Avenida Monsenhor Walfredo Leal, nº 551, Tambiá, João Pessoa - PB, entidade mantenedora estadual, funcionando nos três períodos, manhã, tarde e noite com o Ensino Fundamental, EJA, nas modalidades especial e regular.

A escola possui 26 salas para o Ensino Fundamental, 12 salas para EJA, num total de 38 salas de aula, 666 alunos cursando o Ensino Fundamental, 338 alunos cursando o EJA num total de 1013 alunos, porém em caráter de estudantes com necessidades especiais a escola possui 9 alunos surdos cursando o EJA.

Localizada na zona urbana, o seu prédio foi construído especialmente para a escola, tipo alvenaria atendendo as necessidades da escola, estado de conservação regular, dois pavimentos, 38 salas, uma sala multifuncional, pátio e quadra, assistência pedagógica, biblioteca, laboratórios, cozinha, refeitório, sanitários, todos dentro dos padrões de funcionamento. Possui uma quadra descoberta disponível para funcionamento das atividades de Educação Física, área de recreação cimentada, filtros e bebedouros insuficientes, ausência de mobiliários adequados. Na parte de equipamento audiovisual, a escola possui retroprojeter, gravador e aparelho de DVD.

Os serviços médico-odontológicos são disponíveis ao alunado e funcionários da instituição, assistência de serviço social e orientador educacional existentes na escola. A escola realiza mensalmente reunião de pais, porém não dispõe de uma associação de pais e mestres. A assistência pedagógica é feita dentro de um planejamento quinzenal aos

alunos e pais. O quadro funcional da escola é composto por um diretor eleito, orientador educacional, psicólogo, supervisor escolar, quatro intérpretes para assistência dos alunos surdos, 1 secretário, 6 serventes e 6 inspetores. Os quadro docente é composto de 6 prestadores de serviços.

Nos aspectos gerais do regimento interno da escola da escola, assim citamos: Os alunos devem respeitar o horário de funcionamento da escola, e sempre atentos as obrigações e deveres, mas detentores dos direitos assim estabelecidos pelo regimento.

Os pais dos alunos ou responsáveis pelos os mesmos tem o direito de ser informados quanto a proposta pedagógica da escola, assim como a todas as informações de rendimento escolar do aluno, concorrer a cargo auxiliares e participativos na escola, além de uma assistência por parte da diretoria da escola, como solicitação de reclassificação do aluno, representação de pares no Conselho Educacional, além de outras atividades quando assim for convidado. Entre as obrigações devem sempre comparecer a todos as programações que requeira sua participação colaborativa na proposta pedagógica da escola, assumir responsabilidades quanto aos danos causados pelos seus filhos, se estes forem menores de idade, e sempre atentos às convocações da diretoria para com os mesmos.

O quadro docente deve estar sempre presente na implementação do plano pedagógico, cumpridor dos direitos e deveres quanto ao plano pedagógico que rege a escola além das questões éticas e morais. Possuem o direito de participar na elaboração do PPP da escola, sempre assistidos quanto as ferramentas de trabalho necessárias ao seu trabalho na escola, o direito de opinar quantos as questões pedagógicas, ser respeitados e ouvidos pela diretoria, abertura nas propostas que visem desenvolver os conteúdos das disciplinas que ministrem, receber cursos de capacitação visando o desenvolvimento das questões educacionais da escola, além de ser detentores de votar e candidatar-se a questões político-pedagógicas da escola.

O núcleo de apoio técnico-pedagógico da escola deve elaborar, implementar, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas da escola, coordenar, supervisionar estágios e prática profissional, no caso de cursos profissionalizantes, além das competências que regem internamente a escola.

Por fim, o plano político pedagógico da escola atende aos critérios da LDB, porém por uma análise do que em teoria a escola estabelece, é bem diferente do que é na prática efetivamente, pelo nível de repetência de algumas séries, fatores de interação social ausentes entre a escola, o alunado, família e professores, falta uma política de incentivo

aos professores e alunos. Esta situação é reflexo não só na política estatal, mas sim em todo o país. O Brasil precisa de um plano integrativo que forme o aluno de modo integrativo para ser um cidadão dentro de seus direitos e deveres no país.

5 VIVÊNCIA NOS ESTÁGIOS I, II, V E VI.

5.1 ESTÁGIO I

No Estágio Supervisionado I fiz observação de aulas, professores, condições da escola, materiais didáticos, plano curricular, tudo que foi pedido para analisar. Em escola de surdos precisa-se de muita dedicação da parte todos para que possamos ter melhores condições para trabalhar na escola com material de apoio para aulas como: computadores, *data show*, DVDs, livros especiais para surdos, etc.

Eu, como surdo, tenho muitos planos para a escola. Um deles é ter ensino bilíngue implantado desde as primeiras séries para que surdos mais novos que possam começar a ter domínio não só da Libras, como também português escrito para que tenham condições de usufruir uma vida melhor na sociedade.

Tudo pode ser feito também junto com famílias de surdos, pois sem elas apoiando os filhos em casa e também aprendendo Libras não pode haver um trabalho integral. Precisamos ter em conjunto família, escola, alunos, professores e governo com planos e metas em prol da causa surda. Como já sou de instrutor na escola, acredito que as aulas podem ter mais motivação junto com elaboração de aulas práticas, onde surdos desenvolvam as habilidades linguísticas de português e libras. Dedicação, amor ao ensino, e sonhos são os elementos futuros que almejo para quando o meu curso de licenciatura terminar. Eu realizarei o meu sonho de ensinar em projetos maiores em prol da comunidade surda.

Por fim, acredito que as escolas de surdos e o plano do governo de integração são coisas muito árduas e difíceis, pois mesmo na escola de surdos, as dificuldades enfrentadas são muito grandes e os surdos precisam de muitas pessoas que queiram fazer isso acontecer. O governo deve implantar leis para que surdos tenham mais efetivação e surdos precisam fazer leis por eles também, exigindo seus direitos.

5.2 ESTÁGIO II

O Estágio II aconteceu em uma turma de EJA (1º Ano) de 9 alunos surdos, na disciplina de Libras I. Observei aula com duração de 2 horas, das 18:00 às 20:00, com intervalo. O assunto abordado foi os números (cardinais, ordinais) e quantidades na Libras, com o objetivo de identificar os números, assim como as quantidades. O conteúdo apresentado foi o DVD do Nelson Pimenta, DVD do INES, “A Lebre e a Tartaruga”. A aula foi de caráter expositivo através dos DVD’S, e demonstrações explicativas. Os recursos didáticos utilizados foram DVD, quadro e giz.

Estiverem presentes os dois professores surdos da disciplina, Robson de Lima, professor titular, e o assistente Vinícius Ferreira, porém quem ministrou a aula foi o titular, Robson de Lima. Duas intérpretes estiveram presentes, uma da universidade e outra da escola, não havendo atuação das mesmas por ser o professor surdo, assim como os alunos.

Durante a aula ministrada, o professor surdo Robson apresentou domínio do conteúdo, boa interação com os alunos, porém na apresentação dos recursos didáticos houve falhas quanto a exploração mais efetiva do conteúdo do DVD, além de ausência de demonstrações mais ilustrativas, faltando o recurso visual, fundamental ao entendimento do aluno surdo em sala de aula. Houve mais demonstrações explicativas, que para retenção do conteúdo por parte do aluno surdo, poderá não haver uma assimilação substancial e qualitativa do que foi objetivado, fugindo um pouco a proposta metodológica objetivada.

Os vídeos apresentados abordaram temas de categorização dos sinais e como são usados e assimilados na Libras, interpretação de contos, como o da Chapeuzinho Vermelho. Durante a aula houve questionamentos feitos por parte professor quanto a conteúdo aos alunos na contextualização da Libras e o português.

Os alunos surdos tinham um bom domínio da Libras, porém como a maioria do alunado surdo brasileiro, pouco domínio da língua portuguesa escrita, dificultando de certa forma o aprendizado de conteúdos escritos que durante a aula foi apresentado, e os mesmos apresentaram dificuldades para escreve-los.

Como sugestão para esta aula, o ensino bilíngue deve ser mais bem explorado com recursos vocabulares visuais através de *flashcards* contendo palavras e imagem no português, jogos que explorem recursos textuais, visando uma aquisição linguística mais efetiva dos dois idiomas, uso de *data show* mostrando os conteúdos das aulas mais ilustrativos, *role-plays* trabalhando a conversação da Libras, do conteúdo, etc.

5.3 ESTÁGIO V

Em primeiro lugar, ensinar a surdos já é uma experiência que venho desenvolvendo na EDAC há certo tempo. Esta experiência em João Pessoa foi mais uma que tive ensinando pronomes para alunos surdos e ouvintes. Achei uma boa experiência, pois os alunos tiveram a apresentação de conteúdos unidos a recursos, como *data show*, que ajudaram muito na visualização e compreensão do ensino. Percebi que é possível o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e, apesar das muitas dificuldades existentes, o meu objetivo é contribuir com o ensino de Libras para os surdos.

O ensino de Libras no Fundamental II na escola Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes foi muito bom, pois já é uma escola inclusiva, mas precisa ainda de mais construção no ensino inclusivo para surdos.

A ajuda do intérprete também foi de muita importância para parte da explicação do conteúdo para os alunos ouvintes.

5.4 ESTÁGIO VI

Durante o estágio VI, ministrei a aula com sete alunos do Ensino Médio com a temática de Pronomes Pessoais em LIBRAS. Desenvolvi atividades práticas e teóricas com os alunos visando uma maior fixação do conteúdo.

Como professor surdo, acredito que há muitas etapas ainda para desenvolvermos quanto às práticas de ensino associadas ao conhecimento teórico adquirido na universidade.

A proposta de escola bilíngue, que é a proposta da Escola de Audiocomunicação – EDAC, ainda precisa de um planejamento pedagógico solidificado, contextualizando a realidade da comunidade surda, assim como um currículo que enfoque a realidade bilíngue.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover um ensino de qualidade para Surdos atualmente ainda é um grande desafio, apesar de a Língua de Sinais (LIBRAS) ter adquirido maior visibilidade na sociedade e a discussão sobre o ensino bilíngue ter ganhado maior espaço. Portanto, é preciso romper barreiras a fim de que os surdos alcancem autonomia em uma segunda

língua. Isso só será possível mediante ações que contemplem todas as esferas sociais (família, escola e sociedade).

Assim, durante o período da pesquisa, foi possível perceber a todo momento um descompasso entre o ensino da Língua de Sinais (LS) e a Língua Portuguesa (LP), dado ao fato de que não há domínio mínimo de compreensão de uma das línguas por parte de alunos ou professores. Os surdos não compreendem totalmente a LP e, em alguns casos, professores ouvintes não dominam totalmente a LS, o que representa um grande obstáculo ao ensino bilíngue. Também foi possível perceber que as escolas observadas se mostram dispostas ao convívio com as diferenças, contudo, faltam recursos ou condições necessárias para atender de forma adequada os alunos Surdos.

A atuação do professor em uma escola bilíngue só será efetiva se houver trabalho interdisciplinar, em que professor, intérprete, coordenador pedagógico e psicólogo discutam e desenvolvam estratégias e atividades engajadas a planos e projetos pedagógicos direcionados a ampliar o repertório linguístico desses alunos. Todo o trabalho desenvolvido na escola deve ter vistas para a inclusão dos Surdos na sociedade, buscando assim uma convivência menos excludente.

REFERÊNCIAS

BRASIL **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes. – 2º. ed. – Brasília (DF): MEC, SEESP, 2006. 343 p.

BRITO, L.F. **Introdução social e educação de surdos: processo e prp.** Janeiro: Babel, 1993.

CICCONI, M. **Comunicação total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COLDFIELD, M.A. **A criança surda.** São Paulo: Pexus, 1997.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Canoas: Textura, 2000.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **A surdez: Um olhar sobre as Diferenças.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STUMPF, Marianne. **Olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas.** São Paulo: CRV, 2012.

ANEXO 1**Professor começa a fábula “Patinho Feio”****Os alunos participam de atividades em sala de aula****ANEXO 2****PLANO DE AULA (L1)**

ESCOLA DE ADIOCOMUNICAÇÃO DEMÓSTENES CUNHA LIMA

DATA: 29 de outubro de 2013

TURMA: 6º ANO “A” – ENSINO FUNDAMENTAL

DURAÇÃO: 40 MINUTOS

ESTAGIÁRIO: DARKSON SARAIVA MOURA BEZERRA

CONTEÚDO: Gênero Infantil

OBJETIVOS: - Identificar as características do gênero História Infantil
- Conceituar os elementos presentes na narrativa

METODOLOGIA: Aula expositiva em LIBRAS com utilização da história infantil “O Patinho Feio”.

FONTE: <http://www.youtube.com/watch?v=EvQ9LNcRHHg>

PASSO A PASSO:

- 1 – Exibição da história infantil “O Patinho Feio”
- 2 – Perguntar se algum aluno já conhecia a história, se gostaram do vídeo, o que entenderam e o que aprenderam da história.
- 3 – Apresentar as características da história “O Patinho Feio”.
- 4 – Apresentar e conceituar os elementos da história.

ATIVIDADE:

Os alunos farão a interpretação textual da história “O Patinho Feio” e identificarão por escrito os elementos da narrativa.

Em seguida, os alunos deverão representar a história “O Patinho Feio” usando a linguagem corporal e a LIBRAS.

RECURSOS A SEREM USADOS:

Gravuras e vídeos

Papel e caneta

ANEXO 3

Patinho Feio



EJA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO MUNICÍPIO DE JACARAÚ - PB

Verônica de Carvalho Costa de Oliveira

Zanata Ribeiro De Mendonça Coutinho

Betanea Maria Ferreira da Silva

Jacinto Antônio Pessoa

RESUMO

A pesquisa apresentada é baseada na relação existente entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, dentro de uma realidade predominantemente camponesa na qual o município de Jacaraú – PB faz parte. A partir das verificações realizadas, foi possível constatar o qual necessário se faz, contextualizar ambas as modalidades de ensino, afim de aproximar os objetivos educacionais a realidade social dos alunos participantes. A EJA é fortemente marcada por suas peculiaridades e desafios, por isso necessita de um olhar direcionado a sua realidade de forma a motivar os sujeitos nela inseridos. A pesquisa de cunho bibliográfico está ancorada em referenciais teóricos que abordam as referentes temáticas de maneira separadas e também interligadas.

Palavras-chave: EJA; educação do campo; desafios; Jacaraú.

1 INTRODUÇÃO

O município de Jacaraú - PB está concentrado em uma região que se apresenta majoritariamente camponesa, o que de acordo com este aspecto, é possível verificar que conseqüentemente a maior parte das escolas do município estão localizadas nestes espaços rurais, constituindo cerca de 70% das escolas existentes. Ou seja, existe uma grande demanda de alunos que estão inseridos em um contexto essencialmente camponês.

Desta forma é possível constatar que o município apresenta um público de alunos que possuem uma relação direta ou indiretamente com o campo. Dentro desta realidade, por sua vez, existem sujeitos que usufruem ativamente o campo, exercendo atividades econômicas para adquirir sua subsistência e de sua família. Assim, diante desta realidade faz-se necessário refletir sobre o papel da educação mediante a realidade abordada, enfatizando o perfil dos sujeitos inseridos nesta abordagem.

Nesta perspectiva, faz-se presente a Educação do Campo e sua relação com esta realidade, a qual precisa estar incorporada a um currículo que seja compatível com as vivências dos sujeitos protagonistas da mesma. A Educação do Campo constitui-se como um movimento social que surgiu a partir das demandas existentes no Campo, a fim de difundir ações que contribuam para o processo de reconstrução e desenvolvimento camponês que seja vinculado a políticas públicas, direito a educação, afim de promover novas perspectivas de vida campesina. De acordo com Caldart:

A educação básica necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais. (CALDART, p. 240, 2012).

Desta forma, a Educação do Campo surge como um defensor dos direitos dos povos camponeses para que possam usufruir de seu próprio espaço de maneira íntegra e digna, garantindo assim, modos de vida associados à sua própria realidade sem que para isso precisem deslocar-se para o meio urbano.

Muitos dos sujeitos inseridos a este contexto estão vinculados a Educação de Jovens e Adultos, modalidade esta que abarca uma diferente proposta pedagógica e que assume feições mais complexas distintas do ensino regular (Fonseca, 2013). Daí surge a importância de rever as práticas direcionadas a esta modalidade de ensino, de modo que viabilize a relação desses sujeitos com seu próprio contexto social. Uma das implicações relacionadas à EJA, está diretamente ligada ao mundo do trabalho, conforme aponta Fonseca:

[...]apontamos o mundo do trabalho como primeiro aspecto a ser considerado no esforço da compreensão da especificidade da Educação de Jovens e adultos cujas implicações, ao mesmo tempo em que respondem significativamente pelas dificuldades enfrentadas nas salas de aula desta modalidade de ensino, representam também o quadro de referências para a construção de alternativas para essas mesmas dificuldades (FONSECA, p.157, 2013).

Assim, é impensável desconsiderar este fator, uma vez que surge como uma implicação de grande relevância para que estes sujeitos se sintam inclusos no processo educacional, já que de acordo com Stecanela (2013), os percursos realizados até o mundo do trabalho são trilhados a partir do contexto vivenciado que abarca um campo de possibilidades e que, portanto, são imprescindíveis dentro do discurso educativo da EJA.

Neste sentido, o referido projeto visa refletir sobre a identidade e o perfil dos alunos da EJA, a partir de uma abordagem contextualizada com os fatores sociais, culturais e econômicos em quais estes sujeitos estão incorporados, de modo que atenda as reais necessidades desse público e procure responder alguns questionamentos relevantes, como: Qual o perfil dos sujeitos inseridos na EJA das escolas do campo? Qual o papel da educação diante destas realidades? Como as práticas pedagógicas podem contribuir para que estes sujeitos se sintam capacitados para aprimorar sua identidade campesina?

O referente estudo tem como objetivo traçar o perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Jacaraú – PB e utiliza a pesquisa bibliográfica como metodologia utilizada, referenciando autores como: Faria (2012); Fonseca (2013) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013).

Sendo assim, é necessário que a educação se preocupe e revitalize a vida no campo a proporcionar uma maior autonomia e qualidade de vida ao povo campesino, promovendo ações que fortaleçam o vínculo do homem com o campo.

2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diferente da Educação rural, a educação do Campo busca promover um plano de política econômica e ecologicamente sustentável, vinculado a um desenvolvimento que garanta uma qualidade de vida no âmbito rural e amplie as possibilidades de crescimento pessoal, acadêmico e profissional. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana (CALDART, 2012), por isso essa perda de identidade do sujeito camponês, que se distanciou cada vez mais de sua realidade. Em meio à tantas dificuldades associadas a Educação o Campo, Caldart apresenta os seguintes desafios:

A ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e

continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos gestores das escolas do campo; a implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo, referenciando-a em documentos oficiais (planos municipais e estaduais de educação); a constituição de coordenações de Educação do Campo no âmbito das secretarias municipais e estaduais de Educação; a institucionalização de diretrizes de Educação do Campo no âmbito dos planos municipais e estaduais de Educação; e a abertura de concursos públicos específicos. (Caldart, P.244-245, 2012).

Deste modo, é possível constatar o quanto este campo apresenta questões tão pertinentes a serem trabalhadas e tornam-se emergentes, uma vez que traz consigo um aglomerado de situações-problema, os quais necessitam de um olhar diferenciado por parte educação para o desenvolvimento do espaço rural.

Uma grande conquista envolvendo a Educação do Campo é sua inserção nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica através da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, (CNE/ CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010, a qual tem o Pronera (Programa Nacional de Reforma Agrária) como instrumento de implantação de políticas de Educação do Campo. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, p.266 ,2013).

Neste sentido, é constatado a importância desta dinâmica de ligação que perpassa o sentido da sobrevivência e cria uma relação de parceria com o meio e a sociedade em si, de modo que um beneficia o outro. Desta forma, a Educação do Campo visa buscar fortalecer a identidade campesina, a partir das vivências atribuídas a seu público.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA

Mediante a realidade campesina, é possível verificar a existência de sujeitos que devido a ocorrência de alguns fatores sociais, foram impedidos de dar continuidade a escolaridade, de modo que através desta condição sofreram dramas sociais muito comuns, uma vez que a falta de desempenho educacional causa a exclusão, gera preconceitos e por

vezes ocorre a marginalização deste indivíduo. Deste modo, uma conquista de grande relevância dentro do sistema educacional foi a constituição da LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação Básica Nacional nº 9.394/96) que se destina especificamente ao atendimento de jovens e adultos, os quais devido a diversos fatores não puderam prosseguir os estudos na idade adequada. No que se refere ao perfil desses sujeitos, as Diretrizes Curriculares de Educação Básica apontam:

A carência escolar de adultos e jovens que ultrapassaram essa idade tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a incompleta escolarização nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva (BRASIL, p.40, 2013).

Desta forma, a EJA atende à um público bastante diversificado e possui além deste déficit educacional, variados problemas relacionados às condições socioeconômicas e a própria incapacidade do sistema em ofertar de maneira segura as vagas à esses sujeitos (Fonseca, 2013), acentuando, deste modo, o distanciamento desses sujeitos ao ingresso escolar. A temática torna-se ainda mais preocupante quando se pensado no direcionamento que a EJA possui em uma esfera pública, na qual deixa a desejar no que diz respeito a efetivação dos serviços direcionados a esta modalidade, não consolidando seu espaço no âmbito acadêmico e nas políticas públicas, deixando de ofertar uma formação docente qualificada para atender as demandas deste público (Arroyo, 2006 apud Fonseca, 2013).

O mundo do trabalho, na perspectiva da EJA, se configura como um ponto primordial para o reconhecimento do perfil desses sujeitos, constituindo-se como sua principal realidade social. Conforme assinala Fonseca (2013), a principal diferença entre o ensino regular (destinado a crianças e adolescentes) e a EJA, é a inserção ao mundo do trabalho deste último. Assim, não é possível pensar em educação escolar, sobretudo na EJA, sem estabelecer uma relação diretamente humana e política, na qual se possa atender as demandas do contexto no qual se estar inserido.

A experiência vivenciada por meio da EJA do Campo torna-se transformadora, uma vez que, perpassa o sentido de elementos pessoais, profissionais, culturais e territoriais. Além disso, surge outros pontos significativos dentro desta vivência, os quais evocam o respeito às diferenças, a contextualização curricular mediante as próprias características do grupo; as práticas pedagógicas divergentes do ensino regular; materiais

de apoio, nos quais auxiliam no processo de ensino aprendizagem desses sujeitos, bem como outros pontos que surgem a partir do contexto educacional vivenciado.

A EJA surge dentro de um campo de lutas e conquistas, assim como a Educação do Campo, a fim de minimizar os problemas sociais pertinentes às camadas populares brasileiras, por meio de uma escolarização transformadora que busque principalmente assegurar a alfabetização desses grupos tão carentes por meio de uma promoção de vida de qualidade e com mais dignidade. Para corroborar com esta abordagem, Pereira afirma:

[...]a solução para acabar com o analfabetismo, não está na multiplicação de programas, mas em políticas públicas sólidas, adequadas, permanentes garantidos por recursos sólidos, adequados e permanentes que respondam a um problema de cidadania. A construção de uma política educacional que reconheça as necessidades próprias e a realidade diferenciada dos alunos de EJA que tenha como finalidade proporcionar formação integral por meio de alfabetização, elevação de escolaridade, qualificação social e profissional. Acreditamos que não basta alfabetizar letrando, mas incluindo, dando condições para melhorar a qualidade de vida (PEREIRA, 2012, p. 22).

Ou seja, a segurança buscada por esses grupos de jovens e adultos analfabetos, só pode ser adquirida por meio de um sistema educacional que priorize a formação identitária destes sujeitos, com propostas atraentes à sua realidade, numa ótica de pensamento construtivo e crítico reflexivo às condições sociais fortemente ligadas aos mesmos. Por isso, a necessidade de observar atentamente os comportamentos, as falas, os relatos de experiências, confissões e vivências experimentadas pelos alunos, a fim de difundir ações significativas, no sentido de responder a uma questão fundamental: quem são esses sujeitos?

Diante desta abordagem, surge também outras implicações que se tornam imprescindíveis, uma vez que sem a mesmas não é possível se configurar este processo educacional libertador e transformador, por isso faz-se necessário discutir sobre a formação docente e as práticas pedagógicas direcionadas a esta modalidade de ensino, para que assim possamos compreender melhor como se dá esse processo. Neste sentido, Pereira (2012) atenta a alguns pontos relevantes que devem estar incorporados ao trabalho pedagógico para o conhecimento do perfil dos alunos da EJA: saber ouvir; estar atentos às expectativas dos alunos mediante a escola; utilizar métodos que não sejam mecânicos e sem sentido a realidade dos mesmos; os instrumentos utilizados devem impulsioná-los a compreender e agir sobre sua realidade; estimular o gosto pela leitura para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para a efetivação destas ações, é de fundamental

importância saber o tipo de formação, a qual o professor da EJA possui, no sentido de verificar os sucessos e insucessos inseridos neste contexto educacional. Para Fonseca:

Nesta circunstância, a atuação do professor assume um papel crucial, podendo constituir-se em fator determinante para permanência ou não deste aluno e sala de aula. O fato de trazerem para sala de aula, uma cultura própria nascidas de suas experiências de vida, impõe a necessidade de que o espaço escolar e a postura dos professores estejam abertos as especificidades próprias de sua condição (FONSECA, 2013. P. 164).

Assim, é trazida mais uma vez esta abordagem contextualizada ao cotidiano dos alunos, enfatizando deste modo o papel da escola conforme as demandas das quais seu público necessita ser atendidas, apontando dentro deste cenário a atuação pedagógica como principal responsável no processo de ensino aprendizagem destes sujeitos. Por outro lado, o autor enfatiza também, os grandes desafios existentes para a efetivação dessas práticas condizentes a realidade, especificando algumas dificuldades ao longo do trajeto educativo, como: a indisponibilidade de recurso didáticos; condições favoráveis de trabalho e uma formação qualificada para saber lidar com as tantas situações desafiadoras deste contexto (Fonseca, 2013). No que diz respeito a formação docente, o referido autor assinala ainda sobre uma questão importante:

Do ponto de vista do trabalho docente, tal revisão implica a necessidade de considerar nos cursos e instancias dedicados a formação inicial do futuro professor, a constituição de espaços para a reflexão sistemática em torno das questões que envolvem a oferta da EJA e suas implicações para a prática pedagógica, bem a discussão das estratégias que contemplem a especificidade do trabalho com esta modalidade de ensino (FONSECA, 2013, p.167).

Deste modo, a questão apresentada surge como mais uma implicação decorrente da realidade da EJA, visando a importância de estabelecer uma formação docente contextualizada as reais necessidades desta modalidade de ensino, a qual estar emergida em um aglomerado de desafios e perspectivas inseridos nesta realidade educacional.

Diante dos inúmeros desafios já mencionados ao longo deste trabalho, faz-se necessário enfatizar a relação existente entre a EJA e a Educação do Campo, como ponto de discussão principal neste projeto, a fim de aprofundar estudos acerca da realidade campesina e os sujeitos da EJA inseridos na mesma. O contexto histórico da EJA dentro do cenário camponês passou a se configurar a partir do movimento de educação rural, em 1930, na qual trabalhava com um tipo de abordagem educacional fechada apenas em seus interesses, com um sentido altamente ruralista, o qual influenciou a construção das primeiras escolas rurais. Em 1934, a Constituição Federal criou o Plano Nacional de

Educação, na qual também estar inserido a EJA como dever do estado. Apesar disso, seis anos mais tarde, em 1940, a alfabetização marcava altos índices, surgindo a necessidade de criar o Fundo Nacional do ensino Primário, integrando pela primeira vez a educação de adultos provenientes da zona rural, como aponta Brasil, 2001 apud Faria, 2012, no que se refere a manutenção deste serviço, oferecendo não menos de 20% das cotas destinadas a educação para o ensino nas zonas rurais, assegurando tanto sua manutenção como desenvolvimento.

Devido ao alto índice de analfabetismo entre adultos, a UNESCO pressionou a tomada de iniciativas para combater esta realidade, assim, em 1947 foi fundada a primeira campanha de educação de adolescentes e adultos, a qual segundo Paiva, 1987 apud Faria 2012, tinha uma predominância ao meio rural com uma uniformidade metodológica para todo território nacional tanto na esfera urbana quanto rural. Apesar da campanha não apresentar tanto sucesso no que diz respeito do combate ao analfabetismo, Cunha , apud Faria 2012, afirma que foi de grande relevância para o combate ao preconceito ao analfabeto, já que se promulgava uma ideia de compromisso social com estes sujeitos, os quais afinal, eram apenas vítimas de uma sociedade marginalizada e não causadores da mesma, como se era compreendido. De acordo com Faria:

No início da década de 1960, algumas propostas educativas se voltaram para os povos das áreas rurais, produzindo uma inovadora proposta metodológica específica para a EJA, através dos movimentos de cultura e Educação Popular, que emergiram, contribuindo para a mudança, nas iniciativas públicas de educação para adultos, protagonizados por educadores ligados, a universidades, movimentos religiosos, ou partidos políticos de orientação de esquerda (FARIA, 2012, p. 27).

Assim, é possível constatar a abertura para um diálogo voltado a educação dos jovens e adultos, a fim de difundir uma mudança neste cenário analfabeto. Além disso, a autora ressalta que foi neste período que a educação passou a ser concebida como uma ferramenta transformadora da sociedade a partir de uma formação humana consciente.

No ano de 1961, o MEB (Movimento de Educação Brasileira) aliado à CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil) passou a consolidar a oferta de uma educação direcionada as classes camponesas, com o objetivo de contribuir com a promoção da vida no campo. Neste sentido, percebemos que as campanhas voltadas para esse embate vão se tornando cada vez mais acentuadas, reafirmando a importância de se efetivar uma política educacional integrada as reais necessidades da população e nesta reflexão, destacamos a EJA do campo como uma realidade distinta, a qual apesar das conquistas e

avanços adquiridos ao longo da história, ainda enfrenta muitas problemáticas que precisam ser urgentemente reavaliadas e encaradas como um real compromisso.

4 CONCLUSÃO

Conforme as pesquisas realizadas em torno da temática apresentada no referente estudo, foi possível constatar a necessidade de explorar este campo de estudo tão carente de políticas públicas e práticas pedagógicas congruentes à realidade destas duas modalidades de ensino que se configuram em um cenário de lutas e conquistas que infelizmente ainda não se efetivaram de maneira integral e que requer um real compromisso que garanta à população camponesa um ensino de qualidade e que principalmente as escolas estejam de portas abertas para acolher a seu público e lutar contra o analfabetismo, o qual tanto aprisiona as pessoas e acentua a exclusão social.

A Educação do Campo, apesar de tantas conquistas alcançadas, ainda enfrenta muitas barreiras, as quais precisam ser superadas. É um movimento que necessita de mais engajamento social e político para que as medidas construídas não caiam no esquecimento. É uma luta contínua que está atrelada ao desejo de construir uma educação do e para o campo de modo que revitalize a realidade campesina, valorizando seus aspectos econômicos, sociais, culturais e ressignifique a interação do homem com o campo.

A EJA, dentro da perspectiva de Educação do Campo, torna-se uma realidade ainda mais problemática, uma vez que enfrenta diversas dificuldades em torno da efetivação de políticas públicas e educacionais que garantam o pleno desenvolvimento desta modalidade de ensino. Se as rupturas educacionais se alastram no ensino regular, estas por sua vez, se acentuam no que diz respeito a EJA.

Portanto, pensar em Educação do Campo e EJA diante de tantas peculiaridades apresentadas, requer bem mais que compromisso. É necessário se aprofundar nas questões inerentes a ambas as realidades e lutar pela autonomia destes espaços que carecem de uma política educacional mais firme e congruente as reais necessidades da população campesina.

REFERÊNCIAS

Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

FARIA, Ana Lúcia Ferreira. **A educação de Jovens e Adultos do Campo: Um estudo nos projetos de Assentamento de Natalândia – MG.** Dissertação apresentada a Universidade Federal de Viçosa, para obtenção de título de *magister Scientiae*, 2012.

FONSECA, Fabio do Nascimento. **Os sujeitos da Educação de Jovens e adultos: Implicações para a prática educativa.** 2013.

PEREIRA, Antônio Alberto. **Educação de Jovens e Adultos processos e métodos.** 2012.

STECANELA, Nilda. **Caderno de EJA.** Caxias do Sul, RS: Educus, 2013.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUA FUNÇÃO MEDIADORA NA APRENDIZAGEM

Zanata Ribeiro De Mendonça Coutinho

Betanea Maria Ferreira da Silva

Verônica de Carvalho Costa de Oliveira

Zanandrea Ribeiro Farias

RESUMO

O referente texto, apresenta um estudo acerca da avaliação formativa e sua função mediadora na aprendizagem e as contribuições que esta oferece para a busca da melhoria na qualidade de ensino e construção de práticas inovadoras para a aquisição das competências necessárias para o desenvolvimento do aluno. As discussões apresentadas fomentam a importância deste modelo de avaliação a fim de verificar e analisar a maneira como as propostas apresentadas pelos professores são recebidas e desenvolvidas conforme os diferentes níveis de aprendizagem. As explicações sobre a temática dividem-se em dois pontos: as concepções acerca da avaliação formativa; e seus desafios e possibilidades. Ambas as reflexões apresentam apontamentos de diversos autores diante das questões analisadas, enfatizando a relevante influência que o objeto de estudo apresenta frente a realidade educacional e quais os possíveis encaminhamentos a serem feitos por meio das verificações adquiridas. O referente estudo está embasado na pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e traz referenciais teóricos como: Luckesi (2013); Libanêo (1990); Perrenoud (1998) e Rosa (2022), os quais apresentam importantes contribuições mediante a temática abordada.

Palavras-chave: avaliação; mediação; aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação escolar desempenha um relevante papel no âmbito educacional e se apresenta através de uma diversidade de maneiras. As possibilidades de verificação da

aprendizagem permitem ao educador conhecer a realidade a qual está inserido, atuando de maneira significativa frente as práticas pedagógicas.

As discussões acerca da avaliação tornaram-se cada vez mais intensas e frequentes ao longo do tempo, diante dos debates educacionais. As reflexões relacionadas a esta questão surgem de grandes teóricos da área até situações cotidianas do âmbito escolar.

São inúmeras as maneiras de se realizar a avaliação, contudo, o referente estudo destaca a avaliação formativa, uma vez que esta exerce um grande papel no processo de ensino aprendizagem, pois dentro do contexto escolar, a avaliação acontece de forma sistematizada, baseada em objetivos implícitos e explícitos e sua atuação não se dá de forma isolada no trabalho pedagógico; “ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui” (CHUEIRI, 2008. p.51).

Este modelo de avaliação tem como objetivo acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno de maneira contínua. Deste modo, a avaliação formativa não reflete apenas no resultado final, mas na verdade, na verificação da aprendizagem de maneira eficiente.

A problemática apresentada a seguir, diz respeito a função que a avaliação formativa desempenha na prática pedagógica, tendo em vista sua influência no processo de aquisição de conhecimentos e a forma como o professor utiliza esta prática como um instrumento, não apenas de verificação de aprendizagem, mas também como uma estratégia para a construção de novas possibilidades de ensino e melhorias no aprendizado.

As abordagens utilizadas neste estudo são ancoradas na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, baseando-se em renomados referenciais teóricos como também pesquisas contemporâneas. Entre os autores referenciados, estão Luckesi (2013), Libâneo (1990), Perrenoud (1998) e Rosa (2022).

2 CONCEPÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Avaliar faz parte da essência humana, tendo em vista que constantemente estamos analisando, investigando, conhecendo e até julgando as ações ao nosso redor. Referindo-se a avaliação escolar, trata-se uma de prática que tem como objetivo qualificar, quantificar e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. Em meio a diversidade de maneiras de constituir esta prática, se encontra a avaliação formativa, também denominada avaliação processual.

A ideia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: "A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)". Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (PERRENOUD, 1998, p.04).

Assim, a avaliação formativa caracteriza-se como um processo contínuo, tendo como objetivo contribuir com a aprendizagem de modo participativo com base nas experiências vivenciadas no âmbito escolar. É um modelo de avaliação que visa auxiliar o aluno mediante as dificuldades encontradas no desenvolvimento da aprendizagem, utilizando estratégias diferenciadas a partir do cenário que se está inserido.

Diferente das demais formas, a avaliação formativa é desenvolvida juntamente com o educando, a fim de estabelecer uma relação mediadora entre professor e aluno e colaborativamente criar possibilidades para a progressão da aprendizagem. Assim, ela se diferencia da avaliação diagnóstica e somativa por compor uma análise mais apurada da realidade de cada sujeito.

“Ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar (PERRENOUD, 1998, p. 03)”. O professor, neste sentido, tem a oportunidade de identificar e reconhecer as dificuldades existentes e quais os direcionamentos necessários para o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica mais eficaz.

Além disso, por meio desta prática avaliativa, o aluno é levado a compreender suas próprias dificuldades e passa a ter consciência de sua participação neste processo. Isso também só é possível se houver uma relação positiva com o professor e o reconhecimento da escola como um espaço de produção de conhecimento.

À medida que contribui com as aprendizagens, desmistificando a ideia de classificação, a avaliação se efetiva como formativa, uma vez que busca favorecer a promoção do conhecimento a partir da aproximação com aqueles que são o centro deste modelo de avaliação: os alunos. Ao reconhecer as necessidades destes, a prática pedagógica se consolida ao relacionar as informações adquiridas com as ações realizadas.

A ausência de reflexão acerca das avaliações, sejam internas ou externas, ocasiona uma falta de sentido sobre aquilo que é desenvolvido com os alunos, causando um efeito contrário aos verdadeiros objetivos empregados na realização da mesma. Resumir a avaliação à um cumprimento de protocolos, a uma atividade apenas sistemática, dificulta ainda mais as experiências desafiadoras existentes no cotidiano escolar.

A dimensão classificatória da avaliação educacional sustenta a seleção e, conseqüentemente, a negação dos percursos, conhecimentos e sujeitos mal avaliados. Produzem-se espaços onde ao inscrever as diferentes crianças, com os seus diferentes conhecimentos/desempenhos, criam-se possibilidades de exclusão dentro do próprio sistema. A escola ao abrigar as crianças sem interpelar os processos de exclusão também incrementa a possibilidade de que aquelas que não espelham a imagem proposta ganhem visibilidade como o outro – aquele que não corresponde ao modelo idealizado (ESTEBAN; FETZNER; 2015, p. 85)

Com isso, a escola deve ressignificar as avaliações atribuindo o sentido necessário para a efetivação de ações participativas e colaborativas. Esta discussão é de fundamental importância para que as avaliações não se tornem um instrumento de exclusão que desmotiva o aluno por apresentar um “mal” desempenho. É preciso entender que nem sempre os resultados obtidos estão consoantes com a realidade vivenciada pelo discente.

Considerando que “a avaliação faz parte do processo e o implica, ela continua sendo o instrumento utilizado pelo professor, que precisa mudar sua postura em busca de novos dilemas sem que torne seletivo o aprendizado” (ROSA, 2022, p.05). A responsabilidade do professor, dentro desta atividade, torna-se ainda maior por assumir um compromisso com a formação do sujeito de forma integral, levando em conta todas as suas experiências e conhecimentos, utilizando-os na construção de ações voltadas para as reais necessidades dos alunos.

A avaliação formativa para (VICENTE; BRANDALISE, 2013, p.07) “é uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, que possui como objetivo, o reajuste constante do processo de ensino”. Ou seja, é necessário que haja um engajamento por parte do professor ao estabelecer esta relação com o aluno. O procedimento didático só se torna significativo quando os suportes e o tempo aplicados estabelecem a relação necessária entre os envolvidos neste processo.

São inúmeras as formas de auxiliar o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento de atividades e explicações mais simplificadas, oferta de propostas mais atrativas; estabelecimento da confiança; construção de autonomia. De acordo com Libâneo (1990):

A função pedagógica-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar, meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social. Ao mesmo tempo, favorece uma atitude mais responsável, em relação ao estudo, assumindo-o como um dever social (LIBÂNEO, 1990, p. 196-197).

Nesta perspectiva, a avaliação assume um papel de colaboradora para a transformação da realidade, propiciando uma ação significativa para os envolvidos no processo. Com isto, o ensino deve ser efetivado através de uma ação construtiva e colaborativa mediante ao contexto social em que os alunos estão inseridos, atribuindo sentido as ações direcionadas a estes.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2013, p. 40).

Por isso, o professor deve ser o principal conhecedor da realidade educacional do aluno, compreendendo que a verificação da aprendizagem não deve estar relacionada apenas a conceitos e notas, já que elas sozinhas não definem o aprendizado. O processo de ensino aprendizagem, diante das etapas previstas, deve ser respeitadas conforme a situação em que se encontra o aluno, a partir das atividades desenvolvidas.

Ao reconhecer os resultados de uma determinada realidade, abre-se por sua vez uma oportunidade de reflexão acerca das informações obtidas e desta forma a escola adquire o compromisso de repensar sobre as práticas pedagógicas e quais os pontos que precisam ser mantidos, melhorados ou modificados.

Muitas vezes o professor se sente na responsabilidade de sozinho buscar uma maneira de auxiliar os alunos que se encontram com dificuldades. Contudo, a avaliação não está relacionada apenas ao aluno e professor, pois existe um conjunto de fatores que influenciam essa realidade. Deste modo, é dever de todos da comunidade escolar (professor, coordenador pedagógico, diretor, secretaria de educação, responsáveis, entre outros envolvidos) ofertar condições para a transformação deste cenário.

3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Construir mecanismos para modificar ou aperfeiçoar determinada situação, de um modo geral exige de nós um engajamento e a consciência da necessidade deste feito. É preciso compreender qual a nossa responsabilidade de acordo com cada situação em que se é deparado e refletir de que maneira se pode contribuir para desenvolver estratégias eficazes e alcançar os objetivos estabelecidos.

Tratando-se da avaliação escolar, os desafios são inúmeros e eles perpassam os muros da escola, tendo em vista que agentes influenciadores da educação se encontram nos aspectos familiares, sociais e pessoais. Neste sentido, a instituição de ensino precisa ter este entendimento e buscar estabelecer uma relação entre os fatores internos e externos da escola para o desenvolvimento de métodos de ensino mais eficientes. Pensar em mudanças, neste sentido, não é uma tarefa fácil. Segundo Perrenoud (1998):

Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: "Não mexa na minha avaliação!" (PERRENOUD, 1998, p. 09)

Com efeito, esta mudança requer uma transformação por parte de todos os segmentos, uma vez que ela não pode se cumprir de maneira isolada, sem a participação de todos os envolvidos neste processo.

Um dos pontos fundamentais que devem existir é o estabelecimento de uma relação mediadora entre professor e aluno. Reconhecer os modos de apropriação dos conhecimentos é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que minimizem os impactos educacionais existentes.

De acordo com CHUERI (2008, p. 57) “na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação”. Por isso, a avaliação não deve ser interpretada apenas como um instrumento de coleta de dados, mas fundamentalmente precisa ser uma ponte entre o aluno, os resultados alcançados e os encaminhamentos necessários para realização de melhorias mediante ao contexto identificado. Afinal, esta deve servir para auxiliar o aluno e não para acentuar suas frustrações relacionadas a aprendizagem.

A trajetória escolar se constitui muito além das atribuições de notas, pois esta influencia na própria formação pessoal e na construção da ideia que o aluno tem de si

mesmo e sua relação ao contexto social. A partir disto, a avaliação escolar deve propiciar aos alunos a aquisição do conhecimento e das competências necessárias pra seu desenvolvimento. De acordo com Luckesi (2013):

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação. O modo de utilização classificatória da avaliação, [...] é um lídimo modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários (LUCKESI, 2013, p. 96).

Com isso, a avaliação exerce um papel de grande relevância para a garantia da qualificação e democratização do ensino, a partir das especificidades de cada contexto identificado e na realização de estratégias que beneficiem os alunos para seu desenvolvimento integral.

Os equívocos cometidos não devem ser associados a falta de competência do aluno, mas sim como uma forma de refletir sobre como se pode auxiliá-los, buscando junto com eles novas possibilidades para a promoção da aprendizagem. “O conceito de avaliar para qualificar exige que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças” (CHUERI, 2008, p. 61). Para isto, os critérios utilizados durante a avaliação, precisam estar bem definidos e tomando o cuidado para não gerar uma desigualdade entre os alunos.

Deve-se ser evitado também as comparações entre alunos em relação ao nível de aprendizagem em que encontram, pois a avaliação precisa corresponder as competências necessárias que precisam ser adquiridas pelo aluno independente em que ponto ele está. Este cuidado é fundamental na busca pela realização de uma avaliação que não sirva de instrumento de punição ou exclusão, simplesmente pelo fato de o aluno ainda não estar apto a realizar determinadas atividades. Sobre os critérios de avaliação, Rosa (2022) ressalta:

Quanto aos critérios de avaliação, eles elevam às expectativas de aprendizagem, sendo baseados nos objetivos e organização de conteúdos condizentes à disciplina ou para o curso ou para o ciclo, com suas particularidades em cada etapa do processo e de acordo com determinada situação, prevendo estabelecer condições estruturais e cognitivas, na qual os estudantes possam ter boas experiências para serem conduzidos à progressão da socialização no contexto de suas capacidades (ROSA, 2022, p. 07).

O momento da avaliação deve ser utilizado pelo docente para também identificar a maneira como o aluno consegue realizar as propostas apresentadas, o raciocínio aplicado para solucionar as questões e os desafios encontrados por este. Ao observar e identificar essas situações, o professor tem a oportunidade de apresentar novos percursos para obtenção de melhores resultados.

Ao avaliar, o professor precisa atentar para as diversas técnicas e instrumentos para possibilitar o diagnóstico em sala de aula. É necessário compreender o que o estudante responde e como responde, tendo em vista que a média final não é suficiente para definir os seus conhecimentos. É imprescindível a ação em busca de novos instrumentos que possam “caracterizar” o aprendizado desse estudante e refletir até que ponto isso está colaborando com o seu desempenho, ou seja, o que este sabe ou não de um determinado assunto. Considerando que a avaliação faz parte do processo e o implica, ela continua sendo o instrumento utilizado pelo professor, que precisa mudar sua postura em busca de novos dilemas para o avaliar em sala de aula, sem que torne seletivo o aprendizado (ROSA, p,05)

Neste sentido, a avaliação escolar deve propiciar aos alunos o acesso a novos conhecimentos, contudo, conforme é utilizada, pode gerar a aproximação ou o afastamento destes objetivos. Deste modo, a avaliação precisa exercer seu papel mediador no processo de ensino aprendizagem, verificando o desenvolvimento dos discentes e levando-os a construir uma autoavaliação para seu crescimento intelectual. Para Meurer (2016):

A principal preocupação que o professor deve ter é se a avaliação está levando seu aluno ao crescimento e, se os objetivos propostos estão sendo atingidos. Avaliar é um processo que exige compromisso e responsabilidade, a avaliação deve contribuir para a compreensão das necessidades e dificuldades dos alunos, com o objetivo de rever, mudar e adotar ações que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno, bem como levar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada o processo de ensinar e aprender, sendo utilizada dessa forma, a avaliação perde seu caráter de ser punitiva e classificatória (MEURER, 2016, p. 24).

Com isso, o professor e aos demais participantes da equipe pedagógica, assumem a responsabilidade de refletir sobre as avaliações e constatar se estão produzindo a transformação, reflexão, mediante os saberes e estabelecimentos de metas, tendo em vista a efetivação de metodologias inovadoras que viabilizem a prática pedagógica.

4 CONCLUSÃO

Diante das discussões apresentadas é possível compreender a importância da avaliação formativa frente as práticas pedagógicas e sua relação mediadora como uma instrumental primordial na efetivação de propostas congruentes a realidade educacional em que se está presente. Assim, pensar em avaliação é enxergar o processo de ensino aprendizagem em sua totalidade, estabelecendo uma conexão entre as propostas, as ações realizadas e os resultados alcançados.

A avaliação formativa, neste sentido, está relacionada as ações contínuas de verificação de aprendizagem, de modo a propiciar ao professor e aluno a identificação da situação vivenciada, dos desafios existentes e as possíveis possibilidades de intervenção mediadora para a construção de novas propostas pedagógicas.

Neste contexto, a avaliação formativa torna-se uma ação indispensável para a acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir das observações realizadas pelo professor de maneira constante, verificando os avanços adquiridos e as dificuldades a serem superadas ao longo do processo de ensino aprendizagem. Essa intervenção por sua vez, pode ser instrumentalizada de diferentes maneiras a fim de possibilitar a aprendizagem de forma mais eficaz, proporcionando ao aluno um desenvolvimento significativo, mediante as competências que precisam ser adquiridas.

Com base nesta prática avaliativa, a verificação da aprendizagem se dá de diversas formas e em momentos diferenciados, permitindo que o professor identifique o alcance dos objetivos traçados e reflita sobre encaminhamentos que devem ser repensados para a melhoria na qualidade de ensino. Ou seja, cabe ao educador reformular algumas práticas para assegurar a oferta de novas estratégias que possam ser mais acessíveis a compreensão do aluno.

Os desafios são inúmeros e reconhecíveis, contudo, falar de avaliação é um assunto imprescindível no que diz respeito as ações favoráveis a manutenção, verificação e qualificação do ensino. Assim, é inegável sua influência dentro âmbito educacional e a função mediadora que exerce em meio a construção de novas metodologias a partir da verificação de aprendizagem de forma continuada.

Conforme o estudo apresentado, constata-se que o aluno é o centro deste modelo avaliativo, já que as reflexões giram sempre em torno das especificidades que estes apresentam por meio das atividades realizadas e quais os novos percursos a serem trilhados para a efetivação do ensino.

Portanto, a avaliação formativa se diferencia das outras formas de avaliar por ter um caráter participativo e colaborativo, desconstruindo a ideia classificatória para que as

ações direcionadas sejam realmente pensadas no desenvolvimento do aluno a partir do ponto em que este se encontra, pois ninguém mais do que o professor deve conhecer a realidade de seus alunos e suas necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. **A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular**. Educar em Revista. Curitiba. Brasil. Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92.

LIBANÊO, Carlos José. **Didática**. Ed. Cortez. 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições** / Cipriano Carlos Luckesi. 1. ed. São Paulo :Cortez, 2013.

MEURER, Mariluce. **A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem**. LONDRINA-PR. 2016.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ROSA, Nelma Simone Santana. PIRES, Jorge da Silva. **A avaliação escolar e suas influências no processo de ensino-aprendizagem**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 03, pp. 186-206. Fevereiro de 2022. ISSN: 2448-0959.

VICENTE, Sandra Antunes; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação formativa no processo ensino-aprendizagem de funções no ensino médio**. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. Cadernos PDE. V. 01. 2013.

SUPERVISÃO E PLANEJAMENTO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Betanea Maria Ferreira da Silva
Verônica de Carvalho Costa de Oliveira
Zanata Ribeiro De Mendonça Coutinho
Deuza Rosângela da Silva Pessoa

RESUMO

Este artigo aborda sobre a atuação da Supervisão Escolar, trazendo um breve histórico de sua atuação no contexto educacional brasileiro e enfatizando a sua relevante participação dentro do planejamento escolar. Também destaca seu papel em motivar sua equipe de professores e manter um constante diálogo afim de buscar melhorias na qualidade de ensino. O presente artigo defende que a sua presença se torna imprescindível no espaço escolar e se configura como essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois suas práticas atingem diretamente a ação docente e que, portanto, refletem a efetivação do ensino. Portanto serão abordadas várias questões relacionadas ao trabalho do supervisor escolar e quais os direcionamentos a serem tomados mediante as problemáticas existentes acerca deste tema. Por meio das pesquisas realizadas, foram selecionados alguns pontos relevantes para a discussão do objeto de estudo, o que possibilitou a comprovação de que a prática pedagógica se constrói pela contribuição de todos os atores sociais, mediante a figura do supervisor escolar, pois ele precisa estar sempre atento ao contexto que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados. Além disso, o supervisor escolar precisa estar atento ao saber fazer, ao saber pôr em ação por meio de métodos, metodologias e recursos didáticos, o seu saber, de tal forma que possa auxiliar de forma organizada e coerente a formação continuada do professor.

Palavras-chave: Supervisão Escolar; Planejamento; Ensino; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O referente trabalho apresenta uma discussão sobre o papel do supervisor escolar e sua mediação dentro do contexto educacional. Antes de tudo, faz-se necessário compreender, mesmo que brevemente, sobre o contexto histórico relacionado a essa função, que passou por diversas transformações no que diz respeito ao seu modo de atuação e até mesmo em termos de nomenclaturas

A pesquisa bibliográfica desenvolvida neste artigo tem como objetivo geral ressaltar a relação da supervisão escolar e seu papel na construção do planejamento, apresentando qual o grau de participação deste profissional nesta determinada ação educativa e quais os desafios e perspectivas mediante tais ações.

Ao decorrer das discussões é possível compreender a importância do supervisor escolar. É ele que, juntamente à gestão, conduz o processo, participa, sugere, informa, adquire e reparte responsabilidades com os professores, indicando alternativas pedagógicas de forma democrática, além disso, é responsável em responder a certas questões, por necessidade do contexto escolar, que diretamente não fazem parte de seu cargo.

O supervisor escolar é essencial perante o trabalho docente. Ele tem uma função primordial na valorização da formação continuada, pois amplia certas habilidades para lidar com as diferenças, tendo como objetivo ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade. Neste contexto, o supervisor precisa ter consciência da responsabilidade do seu papel mediante a instituição, portanto, deve manter uma contínua participação dentro do processo de formação e em parceria com o corpo docente, alunos, os pais, e a direção.

Além de suas funções pedagógicas, o supervisor escolar tem a tarefa de encarar os desafios do espaço escolar e buscar as melhores estratégias para resolvê-los, sejam eles de ordem burocrática, organizacional e disciplinar. Ele deve promover métodos e ações que contribuam para o fortalecimento das relações entre a cultura e a escola. Para realizar tal feito, é necessário estar disposto a enfrentar os problemas cotidianos e atender aos pais, funcionários e professores com prontidão e responsabilidade, impulsionando a efetivação do projeto pedagógico e a participação de todos na construção do mesmo.

2 SUPERVISÃO ESCOLAR: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL

A atuação do Supervisor Escolar teve início conforme o processo de industrialização foi ganhando espaço no Brasil, onde se buscava obter um controle

fiscalizador em torno das práticas pedagógicas, para que assim pudessem garantir a concepção capitalista dentro das escolas. Com a reforma de Francisco Campos, a partir do Decreto de Lei: nº18.890/1931, a supervisão escolar foi oficialmente implantada nas escolas, sendo que estes recebiam outras nomenclaturas, como: orientadores pedagógicos ou orientador de escola.

A partir da década de 1950, a função da supervisão escolar passou a ser direcionada através de uma perspectiva tecnicista, alinhada aos ideais norte americanos e com a implantação do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE). Este programa tinha como objetivo sanar problemas de evasão e repetência.

Conforme as mudanças ocorridas no cenário brasileiro na década de 1960, a Educação também passou por algumas transformações, dentre elas a Reformulação no curso de Pedagogia por meio do parecer nº 252, Resolução nº 02 de 12 de maio de 1969, o qual instituiu habilitações na área de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, dentro do curso de Pedagogia.

Diante dos movimentos educacionais em busca de melhorias na qualidade do ensino através dos anos, ocorreram outras reformulações na Legislação Brasileira, inclusive em relação a formação do supervisor escolar. Mediante a Resolução CNE/CP 1/2006, os cursos de graduação não ofertam mais habilitações em orientação e supervisão escolar, sendo necessário por sua vez, obter a especialização nestas respectivas funções.

3 SUPERVISÃO ESCOLAR: CONCEITO E DEFINIÇÕES

Supervisão é uma palavra derivada do latim que significa *supervideo*, que quer dizer visão superior. Assim, essa visão teria o intuito de controlar, fiscalizar. Contudo, esta visão do supervisor está relacionada ao sentido de estar acompanhando o trabalho de outros profissionais afim de atingir certos objetivos e promover melhorias nos resultados. Na escola contemporânea, a supervisão escolar ganha um espaço mais democrático e alinhado as reais necessidades desta, na busca de uma maior qualidade de ensino. Basicamente, o supervisor tem as funções de: orientar professores; acompanhar o processo de ensino aprendizagem e a construção do projeto pedagógico da escola; elaborar plano de intervenção e a construção do planejamento estratégico; construir vínculos entre a escola e a família; além de outros papéis que acabam surgindo ao longo do percurso.

A relação existente entre o supervisor escolar e as práticas por ele realizadas, requerem muitas reflexões. Nesse contexto é necessário levar em consideração uma série de fatores, como: a relação estabelecida com a escola, as famílias, e toda comunidade escolar. Para isso é preciso ter conhecimento do contexto em que se está inserido para que seja possível realizar eficientes práticas pedagógicas. Diante de tantos papéis que exerce, o supervisor escolar tem a função de explorar diversos saberes, para que assim esteja apto a desenvolver bem suas atividades. À medida que o supervisor vai explorando esse leque de saberes, vai ao mesmo modo exercendo seu papel de mediador no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Soares e Silva:

Um bom supervisor escolar deve servir de referência frente ao seu grupo de trabalho, frente a todos os envolvidos no dia a dia da escola. Este profissional tem que ser: observador, dinâmico, inteligente, eficiente, criativo, produtivo, provocador, acessível, capaz, interessado, seguro de seus atos, atencioso com todos, ter muita paciência e muito senso de justiça. (SOARES e SILVA, 2016, p.281).

Deste modo, ao contrário das primeiras concepções existentes, o Supervisor Escolar exerce uma função de caráter colaborativo e não fiscalizador e controlador. Sua atuação acontece dentro do processo de construção de ideias e ações e não apenas de forma externa para a interna. A troca de experiências entre os profissionais envolvidos é de suma importância a fim de acrescentar cada vez mais na qualidade de ensino.

Sendo assim, é preciso compreender o supervisor escolar como um parceiro no processo de desenvolvimento do professor. É ele que deve estar atento as necessidades e as dúvidas enfrentadas pelos professores, como também precisa ser um bom ouvidor e mostrar interesse pelas propostas oferecidas.

O trabalho desenvolvido pelo supervisor escolar não pode estar situado apenas na sua própria proposta. Na verdade, sua atuação deve conter uma estreita relação com as práticas e experiências dos professores, dentro de uma dinâmica coletiva, na qual cada um reconhece seu papel e seu valor. As mudanças devem ocorrer, mas sempre com o objetivo de trazer melhorias, por isso elas precisam ser pensadas, repensadas, discutidas e avaliadas, para que não ocorram tantas decepções. Esse processo de análise deve ser construído pelo supervisor escolar junto à equipe docente. Desta maneira nascem as propostas de formação continuada em serviço, respaldadas na realidade e nas dificuldades experimentadas na escola e nas salas de aula pelos que fazem educação.

Toda experiência adquirida durante a realização de uma atividade torna-se preponderante na carreira de qualquer profissional. São as vivências que vão moldando o

perfil do supervisor escolar e o qualifica para saber agir em cada situação enfrentada, de forma estratégica e inteligente. Além disso, o compartilhamento de experiências entre os colegas de trabalho é muito importante na construção desse perfil que está sendo moldado, uma vez que existe a necessidade do trabalho coletivo, já que sozinho não é possível desenvolver uma atividade de maneira satisfatória.

Diante do contexto do supervisor escolar é possível identificar muitos desafios. Um deles consiste em sua dificuldade de interação com as múltiplas culturas, pois na escola há vários segmentos: professores, gestores e equipe de apoio, o que se constitui numa colcha de retalhos cultural. A falta de diálogo existente entre esses segmentos impossibilita que esse profissional possa exercer suas atividades de modo satisfatório e saudável, pois como já sabemos, o processo educacional depende totalmente desta boa relação para que possa se desenvolver bem e alcançar seus objetivos. Além disso, muitas vezes, o supervisor escolar não consegue encontrar um espaço de atuação que possa ampliar sua autonomia. Esses desafios fazem com que o supervisor perca sua identidade, sua motivação e sua disposição para desempenhar seu papel.

Diante das transformações ocorridas na sociedade o supervisor escolar começou a apropriar-se de seu espaço. Mas apesar da necessidade de sua atuação o desafio ainda permanece, principalmente quando a questão é criar um tempo para sua formação continuada, pois é preciso que haja um diálogo e uma preocupação com essa questão. E mesmo escolas que foram idealizadas de maneira democrática precisam continuar cuidando de seus espaços coletivos, para atualizar suas práticas, currículos e gestão.

O espaço escolar muitas vezes se vê em situações de conflitos que desencadeiam muitas questões negativas e atrapalham o processo de ensino aprendizagem. Esses conflitos são gerados, muitas vezes, pela falta de diálogo entre professores e alunos, supervisor e professor, pais e a escola, etc. Nesse momento, o supervisor escolar tem o papel de intervir diante destas situações difíceis, com a função de mediar o diálogo e o respeito entre os sujeitos envolvidos no conflito. A sua autoridade neste momento representa uma ação muito significativa dentro do processo educacional, pois a maneira como ela é desenvolvida pode estimular a formação ética na educação.

Portanto o supervisor sempre deve construir habilidades para saber lidar com as diversas situações que o rodeiam, para que seu trabalho seja cada vez mais valorizado e reconhecido pela sua capacidade de saber resolver problemas de maneira justa e democrática.

4 O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO

Podemos definir o Planejamento escolar como um percurso que precisa ser seguido afim de se alcançar determinados objetivos, seja eles de ordem pedagógica ou administrativa, mas que sejam construídos de modo a se pensar nas melhorias que precisam ser realizadas em determinado âmbito.

A ideia de planejamento escolar não deve estar atrelada apenas ao trabalho do docente, mas sim, de modo geral abarcando toda a equipe pedagógica (supervisão, gestão, professores, etc.) Sendo assim, ele precisa ser democrático e estar em constante reflexão. De acordo com Libâneo:

O planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termo da sua organização e coordenação em face dos objetos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 1990, p.221.)

Sendo assim, é possível perceber que o planejamento é uma prática que implica diretamente nos resultados de outras esferas, ao mesmo tempo que leva os docentes a refletirem sobre suas atividades didáticas.

Os objetivos construídos dentro do planejamento precisam ser bem articulados juntamente com as metas, funções e os meios a fim de serem alcançados os resultados desejados. Desta forma, o sucesso da escola torna-se uma realidade mais próxima. O planejamento neste sentido, é uma prática que deve estar sempre em (re)construção e (re)avaliação, analisando os pontos que precisam ser melhorados ou até mesmo descartados, além de maximizar os esforços dos envolvidos. Para Soares e Silva:

O supervisor deve ser um somador de ações realizadas no cotidiano da escola, deve também contribuir para o melhor desempenho dos professores. Outros critérios como comunicação democrática, bom relacionamento entre todos os profissionais, inclusive com a gestão da escola, planejamento em conjunto, flexibilidade nas decisões e participação ativa dos professores no planejamento e desenvolvimento das atividades (SOARES e SILVA, 2016, p.290).

Assim, a relação entre supervisores, gestores e professores e toda a equipe pedagógica, torna-se uma questão de grande relevância na construção do planejamento escolar, pois a comunicação saudável entre esses profissionais permite que as ações pedagógicas de se efetivem de maneira positiva.

O planejamento escolar é uma prática que corresponde ao ato de refletir, organizar, elaborar e executar ações que implicarão diretamente nos resultados relacionados ao ensino. Muitas vezes esta prática não se efetiva, já que para muitos profissionais o planejamento escolar não passa apenas de uma mera ação burocrática na qual a escola está engajada.

O ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico. Político na medida em que se estabelece uma finalidade a ser intencionalmente construída. A decisão política define a finalidade mais abrangente da ação. (...) Científica, pois necessitamos de conhecimentos científicos significativos para dar conta do objetivo político que temos (...). Técnico, que se refere a construção dos modos operacionais que vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo de nossa ação (LUCKESI, 2006, p.146 apud LEITE, 2014, p. 13)

Existem diversos modelos de planejamento que podem ser elaborados de maneira isolada ou em conjunto. Alguns exemplos são: planejamento escolar; planejamento de ensino; planejamento político-social e planejamento operacional. É importante compreender a diferença existente entre planejamento e plano, uma vez que este último é um documento utilizado para o registro de decisões que implicam diretamente em como, quando, com que e para quem fazer. Nele estão contidos: o Plano Nacional de Educação; o Plano Escolar; o Plano de Curso e o Plano de Ensino.

Neste processo, no qual o professor tem o papel de elaborar seu planejamento, o supervisor exerce um grande papel na mediação estabelecida com o docente, buscando juntos estratégias eficazes que contribuirão de forma significativa no processo de ensino aprendizagem. Para Wendler:

O supervisor é o agente que vai dinamizar o processo escolar, tendo discernimento para perceber as falhas, apresentar prováveis soluções para a superação dos problemas. Por isso esse profissional precisa ser motivado pelos desafios e intervir, para que o aprendizado não só aluno, mas de toda equipe escolar seja sempre constante, significativo e inovador (WENDLER, 2015, p. 15).

Ou seja, a reflexão sobre as ações realizadas torna-se imprescindíveis para a busca de melhorias na qualidade do ensino. É no constante diálogo que se pode conquistar bons resultados.

De acordo com Muller (2011), “o Planejamento Escolar pode ser dividido em três tipos. São eles: plano da escola; plano de ensino e plano de aula”.

O plano de escola é um plano pedagógico e administrativo que serve como guia de orientação para o planejamento e o trabalho docente [...]. O plano de ensino é o roteiro detalhado das unidades didáticas, podendo ser chamado também de plano de curso ou plano de unidades didáticas [...]. O plano de aula é certamente um detalhamento do plano de ensino, é uma especificação do mesmo [...] (MULLER, 2011, p.51-52).

Antes de definir os objetivos a serem alcançados dentro do planejamento escolar, é necessário compreender o Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual define-se como um documento oficial da escola, elaborado por representantes da comunidade escolar, a fim de nortear as práticas pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição de ensino. Este documento norteador precisa estar alinhado as reais necessidades do contexto educacional em busca de melhorias e de soluções de problemas. Além disso, o PPP é um instrumento que serve de guia para o planejamento anual e é onde devem estar explicitados os ideais pedagógicos da escola. De acordo com Veiga:

Olhando de modo mais específico, no que concerne ao projeto político-pedagógico, o processo inovador orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático. O projeto político-pedagógico visa à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento. Ele tem o cunho empírico-racional ou político-administrativo. Neste sentido, o projeto político-pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso (VEIGA, 2003, p.271).

Portanto, o PPP assume um papel essencial dentro do processo de construção do planejamento, se configura neste sentido, como um molde a ser seguido, uma vez que nele está inclusivo as principais metas a serem alcançadas na escola. Assim, cabe ao supervisor assegurar para que as práticas pedagógicas estejam ajustadas a este documento.

5 CONCLUSÃO

As novas discussões sobre a supervisão escolar fazem-nos compreender as dimensões sobre a realidade educacional e entender como devemos atuar nela. Cabe refletir sobre uma nova maneira de articular a administração, tomando novas linhas de direcionamento que visem construir uma democracia, um trabalho em conjunto que se responsabilize com os problemas educacionais. Há momentos que se precisa da rigidez, da burocracia, da exigência, assim como também é preciso ser flexível, paciente e democrático em outras situações, e cabe à coordenação desempenhar esse papel, junto a

toda equipe gestora. Compreender essas questões ajuda-nos a delinear o caminho que devemos nos direcionar, propiciando à educação, novas maneiras de organizar o ensino.

A supervisão escolar precisa estar comprometida com a participação democrática entre todos os segmentos presentes na escola, juntos eles devem construir estratégias para tentarem modificar determinadas situações. Para que haja uma verdadeira autonomia entre os profissionais da educação, é fundamental que se tenha uma liderança que abrace a democracia e entenda qual a função do coordenador, seu papel, identidade e deveres.

Portanto é necessário que o supervisor escolar conheça inteiramente o seu espaço de atuação, compartilhe ideias e conhecimentos, estabeleça o seu papel na escola, dialogue com todos tornando-se assim, a ligação fundamental, entre professores alunos e pais. É desta forma que ele irá traçando o seu caminho transformador, formador e articulador no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Ed. Cortez. 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo. 2006 *apud* LEITE, Maria do Socorro Carvalho. A importância do planejamento na organização da ação do Supervisor Educacional na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Alves da Silva – Juru – PB. 2014. 27 f. (Monografia – Curso de especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, Princesa Isabel-PB, 2006.

MULLER, Antônio José. O Planejamento Escolar e os desafios da supervisão para uma escola atual e ideal. In: **Supervisão Escolar** / Antonio José Muller. Indaial Uniasselvi, 2011. Cap. 02. 148 p. il.

SOARES, Silvia Adriana da Silva; SILVA, Gilberto Ferreira. **O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar**. Vitória da Conquista, v.12, nº23, p.271-296, set/dez.2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23. nº 61, p. 267-281. Dezembro 2003. supervisor escolar.

WENDLER, Rosimere Ferreira. Supervisor escolar: O articulador do processo pedagógico. Sobradinho. 28 de novembro de 2015.

ATRIBUIÇÕES DA GESTÃO FRENTE AO CONTEXTO EDUCACIONAL

Valquíria Pires Resende Falcão¹⁸

Ana Cláudia da Silva Carneiro¹⁹

Marcela Patrício da Silva²⁰

RESUMO

O artigo visa contribuir para a construção de conceituações acerca da gestão escolar e quais suas atribuições frente ao contexto educacional, desmistificando ideias ultrapassadas sobre o tema em questão. As discussões apresentadas discorrem sobre uma perspectiva conceitual e histórica, estabelecendo uma ligação entre as diversas funções desempenhadas pela gestão escolar. O texto segue embasado na pesquisa qualitativa, apresentando alguns teóricos, como: Libâneo; Luck; Oliveira e Menezes, os quais apresentam abordagens semelhantes em relação ao papel desenvolvido na gestão e os desafios presentes em sua atuação, bem como as possibilidades existentes para a efetivação de uma educação baseada em um sistema democrático e participativo, reconhecendo assim, a importância da participação de todos os agentes envolvidos neste processo.

Palavras-chave: gestão; educação; participação.

1 INTRODUÇÃO

¹⁸ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia. Especialização em Supervisão e Orientação Educacional.

¹⁹ Mestranda em Ciências da Educação. Licenciatura em Geografia; Especialização em Supervisão escolar e Bacharel em Direito.

²⁰ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.

Quando se pensa em gestão educacional, na maioria das vezes, emerge a ideia de uma liderança que controla e fiscaliza os processos educativos, por meio de uma atuação centralizada que não estabelece uma relação com os demais envolvidos no âmbito escolar.

A partir deste pressuposto, surge a necessidade de analisar, investigar e refletir sobre o papel desempenhado pela gestão frente ao contexto educacional e quais as atribuições que esta função possui, tendo como referência diversos conceitos construídos ao longo do tempo e que estão em constante reformulações, devido as novas necessidades e demandas encontradas no decorrer dos anos.

O compromisso da escola é ir além da mera transmissão de conhecimentos, cuja preocupação visa apenas a formação sistemática do aluno, mas sim promover a reflexão para as reais necessidades de seu desenvolvimento individual e social. Ou seja, ofertar uma preparação contínua e permanente, dentro e fora do espaço escolar.

Para cumprir com o referente papel, a escola precisa levar em consideração as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais, da qual faz parte. Deste modo, faz-se necessário identificar quais as expectativas da comunidade escolar e quais os anseios existentes nela, bem como sua forma de organização, costumes e valores e por meio dessas reflexões, contribuir para a transformação social.

Neste sentido, a função do diretor escolar é direcionar e acompanhar as devidas ações para a concretização das dimensões apresentadas. Além de manter a organização do trabalho pedagógico, a gestão deve buscar atender as demandas que favoreçam a melhoria na qualidade educacional e administrativa.

Desse modo, o referente texto, é fundamentado em compreender o verdadeiro lugar ocupado pela gestão, afim de desconstruir ideias distorcidas sobre esta figura, a qual desenvolve um papel primordial em meio aos inúmeros desafios existentes no contexto educacional. De maneira sucinta, este artigo tem como objetivo central discutir a importância do gestor educacional dentro da Unidade Escolar, os desafios enfrentados por este e como sua atuação influencia na tomada de decisões e resultados alcançados.

Para uma melhor compreensão sobre o tema abordado, o texto encontra-se dividido em tópicos que descrevem acerca da conceituação; o papel; o gerenciamento e o sistema organizacional da gestão escolar, afim de estabelecer a relação entre estes pontos e enfatizar o quanto suas atribuições exercem uma crucial importância em meio a todo o processo por qual a escola perpassa.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo, embasada em divergentes pontos de vistas apontados por alguns teóricos: Libanêo (2001); Luck (2009);

Menezes e Oliveira (2018); além de outros que também somam de forma significativa com esta discussão.

2 GESTÃO ESCOLAR E SUAS ATRIBUIÇÕES

No decorrer dos anos, várias concepções sobre a gestão escolar foram criadas e mesmo que seu significado original se relacione com o ato de administrar, conduzir e gerir pessoas e processos, na maior parte do tempo a sociedade compreende que a mesma esteja associada apenas a processos sistemáticos.

Segundo Libâneo (2001), as concepções de organização e gestão escolar, se configuravam através de uma idealização burocrática, funcionalista, semelhante a uma organização empresarial, voltando este campo de estudo para uma visão de administração escolar. Deste modo, criou-se uma identidade preocupante: a escola priorizava mais um trabalho direcionado aos interesses capitalistas do que propriamente técnico-administrativo e organizacional. Dessa maneira a escola perdia seu principal foco: estimular o aprendizado e proporcionar um ensino democrático, tendo como base a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Ainda, segundo o mesmo autor (Libâneo, 2001), a escola pode contemplar dois tipos de organização: uma técnica e objetiva e outra associada a gestão democrática. O primeiro modelo de organização diz respeito ao funcionamento racional e que, portanto, abre condições para ser controlada e organizada, já o segundo modelo carrega o método de organização voltado para o relacionamento social, baseada na participação comunitária e caracterizada por uma gestão democrática. Como é possível perceber, ambos os modelos se diferem e possuem características distintas, mas que apresentam funções importantes dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois na verdade, os dois tipos de organização são fundamentais para que a escola possa se desenvolver.

Os estudos sobre gestão e organização apresentam três concepções, sendo elas: autogestionária, técnico-científica e democrática-participativa. A primeira concepção desenvolve um trabalho coletivo, voltado para as relações interpessoais. A concepção técnica-científica é fundamentada em um modelo de organização empresarial e prioriza o trabalho administrativo. A última concepção é baseada no relacionamento da gestão com os demais funcionários onde todos podem participar das decisões da escola. Esta concepção tem sido fortemente discutida e considerada como um tipo de organização escolar orientada pela cultura, pois depende de todos os membros que nela atuam. As três

concepções desempenham funções importantes e precisam ser trabalhadas em conjunto. O ideal é pensar de maneira coletiva, onde todos possam saber a função que desempenham, mas que também sejam capazes de se ajudar sempre que houver necessidade. Para Oliveira e Menezes (2008):

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas (OLIVEIRA e MENEZES, 2008, p. 05).

Assim, é possível compreender que a gestão democrática, apesar de desafiadora, é imprescindível para a construção de uma escola que vise o desenvolvimento em todos os aspectos necessários, de acordo com suas atribuições. Esta dimensão, transfere o papel de cuidar e manter a escola a todos aqueles que dela fazem parte, desmistificando o poder centralizado na gestão.

Uma das áreas de atuação profissional na educação é constituída pela gestão escolar, a qual se destina a realizar a organização, orientação, mediação, coordenação, a liderança, o planejamento, monitoramento e a avaliação das ações necessárias à efetivação das práticas educacionais visando a aprendizagem e formação dos alunos.

A escola precisa de uma organização em sua estrutura na qual se possa desenvolver uma função específica em uma determinada área dentro da escola, realizando funções indispensáveis onde são atreladas entre si. Deste modo, a gestão democrática compreende um processo de tomada de decisões na construção de instrumentos que viabilizam o processo educacional e que completam as atribuições do gestor democrático (PIRES, 2021, p.02).

Para isso é necessário que seja exista uma organização nas escolas, nos quais sejam divididos setores que componham sua estrutura. O setor técnico administrativo, onde funciona a secretaria escolar; serviços de zeladoria, limpeza e vigilância, os recursos tecnológicos e didáticos que a escola contém (biblioteca, laboratórios, videoteca); Conselho de escola; direção, assistente de direção ou coordenador; Professores e alunos; Pais e comunidade. Cada setor deve ter consciência de seu papel dentro da escola. Para Libâneo:

Atualmente, o modelo democrático-participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta

corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros (LIBÂNEO, 2001, p. 03).

Com efeito, fica evidenciado a importância do trabalho colaborativo mediante as abrangentes tarefas presentes na esfera escolar, cada qual com sua relevância e primordial papel no processo educacional. Assim, vê-se que a atuação democrática não pressupõe uma retirada de poder das mãos do gestor, mas pelo contrário, fortalece a autonomia necessária para a construção de um modelo onde os sujeitos inseridos são levados em consideração e participam ativamente na tomada de decisões.

Uma das dimensões da Unidade Escolar é o Conselho Escolar que pode ser consultivo, deliberativo e fiscal e é constituído pelos professores e especialistas em educação, pais, alunos e funcionários. O conselho é uma forma de desenvolver a participação e democratização das decisões da escola onde cada um tem a responsabilidade sobre cada aspecto discutido nas reuniões de interesse da escola. Segundo (DRESCHER, 2014, p.14) “A visão de Conselho no âmbito escolar está carregada pela histórica luta dos povos em participar da administração e da tomada de decisões do público”. De acordo com Ramos:

O MEC (Ministério da Educação), estabelece que os conselhos escolares possuem autonomia para: Deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação. (MEC, 2014, s/p apud RAMOS, 2014, p.14).

Em sua função pedagógica, o diretor deve prestar a devida assistência à sua equipe de trabalho, com ações que respeitem e priorizem os princípios educacionais planejados e propostos no Projeto Político Pedagógico (Nessler, 2013, p.12), já que o PPP tem como função direcionar todas as ações presentes na escola e contribuir para o fortalecimento da atuação democrática do gestor. De acordo com Santos:

O PPP da escola deve ser bem pensado e bem feito no sentido de preparar soluções para futuros conflitos, que por ventura venham existir no meio escolar em que todos os interessados estão inseridos. Com esse documento bem respaldado o conselho escolar não terá dificuldades em mediar e solucionar conflitos ora existentes (SANTOS, 2018, p.27).

O diretor desenvolve as funções de organização, coordenação e gerenciamento das tarefas executadas na escola, tem o auxílio dos técnico-administrativos e funcionários, onde buscam seguir as leis e regras que são que lhe são competidas.

A secretaria escolar: É responsável pelas documentações escolares como escrituração, correspondências, documentos relacionados aos funcionários e alunos, além de acolher os pais e a comunidade.

O setor técnico-administrativo é encarregado pelos funcionários de serviços auxiliares como zeladoria, vigilância e atendimento ao público e os recursos disponíveis na escola como biblioteca, laboratórios, videoteca e etc.

O serviço de apoio é formado pelos zeladoria; que é encarregada pela conservação da escola, instalação de equipamentos utilizados na cozinha e na repartição da merenda escolar e auxilia em pequenos reparos e outros serviços desenvolvidos no dia a dia da escola e pela vigilância que auxilia os alunos nos espaços fora da sala de aula e orientam os alunos sobre as regras disciplinares e dão assistências aos professores em alguns materiais didáticos.

A escola é composta por uma estrutura que organiza e auxilia nas diversas funções que são executadas no cotidiano escolar. Toda essa organização deve ser fundamentada em uma gestão democrática onde todos trabalham de forma coletiva e participativa. Para Luck:

Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do diretor escolar na busca de realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais (LUCK, 2019, p.18).

Neste sentido, uma das principais atribuições do gestor escolar é organizar e mediar as atividades desenvolvidas dentro da escola, mas não com o objetivo de exercer um autoritarismo ou enfatizar uma posição de poder, mas no sentido de mediar as relações existentes e buscar meios de efetivar a gestão democrática por meio de ações colaborativas entre os sujeitos envolvidos, já que “a atuação do diretor e sua inspiração servem como orientação do trabalho escolar, na busca para suprir todas as necessidades da escola e no exercício de uma liderança positiva” (NESSLER, 2013, p.11).

Esse trabalho é dividido em funções onde organizam as atividades escolares, da direção aos serviços gerais. É importante ter um trabalho coletivo que auxilie nas decisões e discussões sobre quais as melhores formas de organizar o trabalho escolar e as relações entre comunidade e o cotidiano da escola.

O diretor é responsável pela realização das atividades no ambiente escolar, onde recebe o auxílio de técnicos administrativos, e de um assistente que deve saber realizar as mesmas atividades do diretor escolar. O setor técnico administrativo é composto de secretaria escolar, pelos funcionários de serviços gerais, vigia e os recursos didáticos que a escola possui. Um trabalho que é desenvolvido para atender tanto as necessidades da comunidade quanto as dos alunos, que também auxilia na manutenção e conservação dos espaços físicos da escola.

O coordenador pedagógico supervisiona, acompanha assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares, priorizando a assistência pedagógico-didático aos professores nas disciplinas e também deve ter um relacionamento com os pais e a comunidade escolar como um todo.

Muitas escolas mantêm instituições auxiliares como: a APM (Associação de Pais e Mestres), o Grêmio Estudantil e outras como Caixa Escolar vinculado ao Conselho de Escola ou ao Diretor.

Os professores formam junto com a direção e os especialistas, a equipe pedagógica, além disso, também devem participar da elaboração do plano escolar, na realização das atividades da escola e nas reuniões existentes na escola ou tudo que envolve a escola.

Esse corpo docente é um dos principais núcleos que compõe a gestão de uma escola, responsável para que haja uma estrutura organizacional juntamente com todas as equipes que compõe a organização da escola, todos interagindo para uma gestão democrática.

Cabe ao gestor escolar, promover a articulação do trabalho entre os setores administrativo e pedagógico, e construir laços de interação entre o grupo e de favorecer a conquista dos objetivos traçados. Segundo Nessler:

Portanto, o profissional que assume a função de gestor escolar deve, na função diretiva, primeiramente, desenvolver um trabalho de autoconhecimento, autoavaliação e reflexão, para que desenvolva em si habilidades e competências para exercer seu papel com dignidade e competência. Há a necessidade de ter claros e definidos os seus princípios sobre educação, participação e democracia, para que enfrente os desafios que surgem e supere as decepções e

insucessos de seu trabalho, para assim transformá-los em exemplos a serem remodelados e reconstruídos (NESSLER, 2013, p. 12).

É notório o qual desafiador esta função se mostra, uma vez que abarca uma grande diversidade de responsabilidade e que são de suma importância para o bom funcionamento da escola. Por isso, a necessidade de reconhecer que o comprometimento com este papel também depende do auxílio dos demais sujeitos presentes no grupo do qual faz parte, afim de possibilitar uma atuação mais responsável e capaz de delegar atividades que podem ser distribuídas com seus pares.

3 SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

Sabemos que a participação da comunidade escolar é um dos princípios de uma gestão democrático-participativa, já que nesse tipo de gestão não abriga princípios administrativos individuais, mas ações coletivas que devem envolver o corpo docente, os discentes, os pais e outros profissionais da escola. Contudo, não basta apenas criar uma relação de interação entre a comunidade escolar, para que os projetos da escola fluam, existem alguns aspectos que devem fazer parte da escola para que ela possua uma gestão democrática efetiva, como por exemplo, a escola deve ter um objetivo comum, em que todos possam trabalhar com base no cumprimento desse objetivo, caso contrário, cada um pensará sob uma perspectiva diferente e não chegará a um propósito comum.

Outro ponto fundamental para constituir o bom funcionamento e gestão da escola, são: O planejamento, que se trata do momento em que serão expostos os objetivos que se deseja alcançar e dialogar sobre decisões que deverão ser tomadas; a organização, que consiste em criar técnicas para possibilitar a realização do que foi planejado; a coordenação constitui-se em orientar o trabalho e estimular a comunidade escolar; a formação continuada se refere a uma espécie de instrução para que os professores aperfeiçoem suas práticas e o ensino torne-se mais eficiente e a avaliação que verifica o nível de aprendizagem ponderando o desenvolvimento da escola. Por isso, a organização e gestão educacional provêm da prática desses elementos de realização do trabalho escolar.

Esses elementos são importantes no processo da gestão escolar, pois cada um deles faz parte do cotidiano e organização da escola. Mas para atingir os objetivos propostos pela comunidade escolar, devemos reconhecer o esforço individual de cada agente que coordena esses elementos de ação, pois ao modo que se reconhece que o trabalho coletivo

é essencial em uma gestão democrática, ao mesmo tempo deve-se pensar coletivamente visando uma finalidade voltada para as funções individuais de cada indivíduo da comunidade escolar.

Como área de atuação, a gestão escolar é constituída como uma ponte para a realização dos objetivos educacionais previstos para a promoção de práticas educacionais de qualidade que atendam as demandas da população com respeito e consideração aos seus alunos, garantindo o acesso e a promoção do conhecimento por meio ações participativas que promovam que ofertem condições para que o aluno possa pensar de forma crítica e enfrentar os desafios para que se trone um cidadão atuante na sociedade e transformador de sua própria realidade.

A gestão escolar, de forma abrangente, engloba o trabalho da direção escolar de maneira associada contando com a participação da supervisão ou coordenação pedagógica e da secretaria da escola. Estes, por sua vez, são pertencentes à equipe gestora da escola. De acordo com o princípio da gestão democrática, a participação dos professores e toda comunidade escolar, contribuem para a efetivação de uma organização escolar de qualidade e colaborativa.

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LUCK, 2001 p.23).

Não é recomendado que a divisão de trabalhos na escola, delimite o diretor a executar as funções apenas administrativas e deixar a responsabilidade pedagógica a equipe técnico-pedagógica. Apesar destes profissionais serem participantes ativos desta dimensão, cabe a estes exercerem sua responsabilidade em regime de colaboração junto com o diretor escolar. Cabe ao diretor, neste sentido, zelar pela escola de maneira integral, atuando em todas as ações necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Considerado como uma dimensão fundamental da educação, a gestão escolar abrange uma gama de atribuições, nas quais se observa a escola e os problemas educacionais nela existentes e de que forma podem ser buscadas as soluções pertinentes para a resolução destes.

4 CONCLUSÃO

O conceito acerca da gestão escolar vem sendo construído historicamente e nele se impregna significados específicos advindos de uma realidade política e educacional que vem se modificando nos últimos anos. De acordo com os teóricos da área em estudo, o conceito atribuído a gestão estava voltado inicialmente a aspectos administrativos e que ao passar do tempo, através das transformações sociais e históricas, obteve uma mudança, passando a focar mais na dimensão pedagógica e política da função.

Por meios das reflexões aqui apresentadas, foi possível realizar uma análise qualitativa sobre a temática, por meio dos teóricos que elencam de forma objetiva as abordagens referentes a gestão e suas especificidades dentro do âmbito escolar. Essas abordagens, por sua vez, trouxeram novos apontamentos sobre o que se compreende a respeito da gestão e a ideias que ainda precisam ser desmistificadas pela sociedade, tendo em vista o entendimento que muitas vezes é predominante dentro e fora da comunidade escolar.

Mediante aos aspectos apresentados, vale ressaltar a relevância do trabalho participativo por meio das ações democráticas: conselho escolar; Projeto Político Pedagógico, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil, que impulsionam a participação coletiva. Nesta perspectiva, a gestão democrática está relacionada a corresponsabilidade existente entre os demais participantes na tomada de decisões com o intuito de construir seu próprio projeto pedagógico, atrelado a uma autonomia administrativa e financeira, mesmo que o diretor seja o principal responsável na articulação de todo processo de democratização.

Como líder de sua equipe de trabalho, o gestor escolar precisa estar disposto a realizar o trabalho em equipe e ter abertura para o diálogo com os diversos grupos presentes no meio interno e externo da escola em busca de uma melhor interação em favor da própria instituição. A sua liderança democrática se reflete através da concepção existente acerca da educação, enxergando-a com meios de transformação e emancipação social.

O profissional atuante na gestão escolar tem o papel de conseguir realizar o trabalho educacional mesmo não possuindo muitos meios para realiza-lo, superando as diversas dificuldades relacionadas à falta de profissionais e materiais. Assim, este precisa reinventar as possibilidades e readequar as condições existentes, afim de atender as necessidades da escola e contribuir com a proposta construída pelo grupo. Ou seja, é um

constante desafio presente nas mais diversas realidades escolares, onde cabe ao gestor escolar, buscar todos os meios possíveis para a concretização de uma educação de qualidade, onde se haja o sucesso na aprendizagem e a transformação da realidade dos envolvidos.

Diante das explicações realizadas, vale também ressaltar a necessidade de uma formação contínua para estes profissionais que atuam na gestão escolar, pois é preciso que haja a oferta de mecanismos que viabilizem uma atuação ainda mais autônoma e fundamentada em uma gestão democrática, política e organizacional que realmente esteja disposto a cumprir com as tarefas existentes e zele pelo compromisso assumido, uma vez que se apresente para atuar neste cargo.

REFERÊNCIAS

- DRESCHER, Carla Hulda Pfeifer. **A importância do conselho escolar para a Gestão democrática da escola**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Agudo, RS, Brasil. 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola-teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba. 2009.
- NESSLER, Nadia Cristina. **O gestor escolar e os desafios enfrentados na função de direção**. Monografia de especialização. Três Passos, RS, Brasil. 2013.
- OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, IONE VASQUES. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar**. 80 CADERNOS DE PESQUISA v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.
- PIRES, Aline Borges. **A importância do gestor educacional no papel de líder da instituição de ensino**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021.
- RAMOS, Daniela Karine. **Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania** / [Organizado por] Daniela Karine Ramos. – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.
- SANTOS, Gustavo Barreira. **A importância do conselho escolar e suas instâncias na escola municipal Alci Alves Moreira**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito básico para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UNB. Alto Paraíso de Goiás – Goiás. 2018.

AVALIAÇÃO EXTERNA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Marcela Patrício da Silva²¹

Valquíria Pires Resende Falcão²²

Ana Cláudia da Silva Carneiro²³

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão acerca da avaliação externa no âmbito educacional brasileiro, sua relação no processo de ensino aprendizagem e tem como objetivo analisar os impactos positivos e negativos a respeito desta ação, frente à construção das práticas pedagógicas. A problemática apresentada diz respeito sobre os desafios e as possibilidades encontradas na aplicação das avaliações externas no âmbito escolar e quais os encaminhamentos necessários podem ser propostos para ressignificar a avaliação de modo a propiciar uma maior qualidade de ensino e aprendizagem, tendo em vista os desafios existentes no processo avaliativo, uma vez que a mesma é utilizada, muitas vezes de maneira equivocada sem cumprir com seu verdadeiro papel, que é a formação do sujeito no aspecto social, intelectual e cognitivo. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, trazendo análises de diferentes autores sobre a temática, através de embasamentos atuais (Meurer, 2016; Rosa, 2022) e autorias renomadas (Luckesi, 2013) dentro de uma perspectiva qualitativa. O texto destaca a relevância da avaliação externa como possibilidade de reconhecimento da realidade educacional e sua função para a construção de melhorias na qualidade de ensino, evidenciando a importância da relação dos resultados obtidos com a realidade educacional.

Palavras-chave: avaliação. desafios. possibilidades. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Presente em todos os âmbitos sociedade, a avaliação é considerada uma atitude inata do ser humano. Faz parte do nosso cotidiano fazer comparações, julgamentos,

²¹ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.

²² Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia. Especialização em Supervisão e Orientação Educacional.

²³ Mestranda em Ciências da Educação. Licenciatura em Geografia; Especialização em Supervisão escolar e Bacharel em Direito.

observações, seja de maneira informal por meios de reflexões pessoais ou com base em um sistema formal de avaliação.

Dentro do contexto escolar, a avaliação se dá através de uma organização sistematizada, com base em objetivos implícitos e/ou explícitos e não deve ser realizada em momentos isolados do trabalho pedagógico; “ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui” (CHUEIRI, 2008. p.51).

Nesta perspectiva a avaliação, seja em qualquer segmento que esteja sendo realizada, tem como finalidade seguir um projeto, uma teoria, sendo assim fundamentada em um propósito de ensino. A avaliação escolar dentro da prática pedagógica, de modo algum pode ser considerada uma prática neutra ou simplesmente técnica e engessada dentro de uma conceituação meramente teórica, mas sim embasada em uma prática pedagógica atrelada à ciência, à educação e às vivências concretas, além da relação existente com os participantes desta ação.

Em meio à diversidade de maneiras de se efetivar a avaliação escolar, a presente discussão busca pontuar como as avaliações externas se relacionam dentro do processo de aprendizagem, atrelando os pontos marcantes e discutíveis acerca de sua interferência nas práticas pedagógicas e quais os efeitos positivos e negativos existentes nesta atividade.

Realizada por meio de ações externa à escola e geralmente em larga escala, a avaliação externa é um instrumento que propicia a formulação e o monitoramento de políticas públicas através de elementos fornecidos pela aferição dos resultados obtidos.

A revisão bibliográfica do texto apresenta uma ampla discussão sobre os desdobramentos existentes no cenário educacional brasileiro, apontando quais os efeitos causados pelas avaliações realizadas, reconhecendo as divergentes opiniões acerca da temática.

2 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

A avaliação escolar, ao longo da história, foi constituída por um caráter predominantemente dominador, no qual tinha como objetivo desenvolver métodos de controle social e não como um instrumento de cunho educativo. No Brasil, as primeiras práticas avaliativas deram-se através da pedagogia dos Jesuítas, que disseminaram a doutrina cristã por meio da catequização indígena. A participação dos jesuítas foi essencial para o advento da história da educação no Brasil. Eles tornaram-se os primeiros

professores, embasados em uma pedagogia própria para conseguir os resultados almejados em sua missão, formando deste modo, a pedagogia brasílica. O ensino jesuítico no Brasil perdurou por mais de 200 anos e se configurou pelo seu caráter tradicionalista, e mesmo sem um sistema avaliativo formado, as lições aplicadas eram centradas na ideia de memorização e com foco no professor, que por sua vez distanciava o aluno do convívio social.

Marcado por mudanças ocorridas na esfera política e educacional, durante o período do império, os processos avaliativos dificilmente eram aplicados, isto porque não se havia ainda uma identidade avaliativa formada.

Com a chegada da primeira república, em 1920, deu-se início às discussões em relação ao modelo tradicional predominante que gerava discordâncias entre muitos educadores na época. A partir do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, surge a luta em busca de uma escola democrática que atendesse a toda sociedade. Entre os principais idealizadores desta causa, estava Anísio Teixeira, pioneiro na construção de escolas públicas.

Desde o século XX, a avaliação vem passando por uma discussão pedagógica e ganhando espaço, sendo considerada uma das principais pautas da Didática e formando questionamentos acerca da importância das práticas avaliativas desenvolvidas no âmbito escolar. Nesta perspectiva, as reflexões sobre o tema em questão, diz respeito à falta de coerência existente no modo de efetivar a avaliação, a qual muitas das vezes, se resume a uma prática seletiva e excludente.

De acordo com Luckesi, o modelo de avaliação que conhecemos atualmente, ainda carrega consigo, as concepções existentes desde seu surgimento, havendo assim, poucas mudanças.

A escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade e, junto com ela foram sistematizados os exames escolares, da forma como genericamente eles ainda ocorrem hoje. Certamente que nesse longo período ocorreram mudanças, contudo sempre superficiais, na medida em que o núcleo do modo de agir se cimentou ao longo desses anos, impregnando nosso modo de nos conduzir no processo de acompanhar a aprendizagem dos nossos educandos (LUCKESI, 2013, p.24).

Assim, para o autor, o modelo seguido atualmente ainda é embasado em ideias engessadas, que atendem a um sistema mecânico que não está preocupado em solucionar as dificuldades existentes na realidade educacional.

Entre os anos de 1960 a 1980, deu-se origem a pedagogia libertadora, através do educador Paulo Freire, propondo uma visão democrática a qual enfatiza a participação ativa do aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Mesmo diante de tantas mudanças ocorridas, ainda é possível encontrar no âmbito educacional, práticas meramente tradicionais, onde a avaliação é utilizada como uma ferramenta de punição ou classificação. Os alunos de hoje não são os mesmos do século passado, mas ao contrário, possuem mais autonomia e liberdade para argumentar, expor as opiniões e serem protagonistas de sua história.

Sendo assim, as discussões relacionadas às diversas maneiras de avaliação existentes na educação brasileira, ainda são preponderantes e estão em constante transformação, em prol da ruptura de um sistema excludente e classificatório.

3 AVALIAÇÃO EXTERNA: UMA DISCUSSÃO PERTINENTE

A avaliação é uma atitude inerente às ações humanas e tem por finalidade conhecer, investigar e analisar uma determinada situação. Sobre a avaliação educacional, pode-se dizer que é formada por uma gama de características direcionadas a efetivação da prática docente como um suporte que visa à qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Dentro das atribuições existentes na avaliação, é possível destacar ainda as avaliações internas e externas.

Deste modo, o processo avaliativo acontece de maneira ampla e restrita verificando a importância de ambas no auxílio para a tomada de decisões, não apenas do professor, mas também de toda comunidade escolar.

Conhecida também como avaliação em larga escala, a avaliação externa abrange uma diversidade de participantes e se configura como um ponto marcante que influencia na concretização de ações direcionadas às políticas educacionais.

No final dos anos 1980 houve um grande avanço no processo avaliativo brasileiro, com a implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica através do Ministério da Educação, em colaboração do Inep, através da criação efetiva do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep) em 1987, “que teve o objetivo de avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro, conhecido como Edurural” (Machado; Alavarse, 2014, p.65-66).

Tendo sua primeira edição ocorrida em 1990, O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de acordo com o MEC e demais participantes de sua elaboração,

tinha como principais objetivos: possibilitar uma atuação mais direta frente ao processo avaliativo, de forma regionalizada; contribuir na elaboração dos parâmetros do rendimento dos alunos de acordo ao currículo; alcançar um consenso a respeito das ideias existentes em relação ao desempenho desejado e obtido, levando em conta a democratização do conhecimento, bem como à prática docente e a atuação dos diretores e formar uma identidade acerca do processo de ensino-aprendizagem na rede pública. Nesta etapa de desenvolvimento, pode-se perceber que o Saeb objetivava em maior escala, a identificação de dados e informações em relação à educação nacional e a aferição do resultado do desempenho dos alunos e das escolas.

Em 1995, o Saeb passou por duas significativas modificações. A primeira, referente à sua finalidade, que passou a incorporar estudos voltados aos alunos do ensino médio e também da rede privada, com o intuito de realizar levantamentos a respeito das características socioeconômicas e culturais. As séries avaliadas por amostragem foram redefinidas, passando a contemplar a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. A segunda alteração está relacionada à metodologia utilizada nas provas, introduzindo o método da Teoria de Resposta ao Item (TRI), para aferição do desempenho dos alunos. Estas alterações possibilitaram realizar a comparação mediante a diversidade de aplicações realizadas, propiciando a construção de políticas públicas ao passar do tempo. A avaliação externa, neste período, possibilitou a obtenção de informações sobre o desempenho dos alunos para a formulação de políticas pedagógicas para ressignificar o avanço na aprendizagem dos alunos que obtiveram maiores dificuldades e, deste modo, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Por volta de 2005, o Saeb passou por outra importante reformulação, passando a ser composto por duas avaliações: A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); e a outra é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), popularmente conhecida por Prova Brasil. De acordo com o MEC, ambas as avaliações se complementam e compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

No ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Mesmo com sua criação, o governo estipulou metas com base nos dados já obtidos da Prova Brasil e através do Censo Escolar, em 2005. O Ideb, com o objetivo de se tornar um indicador de qualidade educacional, passa também a propiciar um acompanhamento contínuo em relação ao progresso dos programas e suas metas e resultado estabelecidos.

A cada dois anos, o MEC disponibiliza o Ideb dos estados, municípios e escolas, através da obtenção das taxas de aprovação/reprovação e das notas dos alunos na Prova

Brasil, mediante a um parâmetro de 0 a 10. Com base nos dados alcançados, o MEC elabora as metas a serem alcançadas de acordo com cada um desses segmentos.

Em geral, os resultados da Prova Brasil e do Ideb são divulgados de forma a permitir a elaboração de um ranking das melhores (e conseqüentemente das piores!) escolas e sistemas do país. A nosso ver, esta apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades (MACHADO e ALAVARSE, 2014, p.68).

Nesta perspectiva, a avaliação não deve ser considerada de maneira isolada, seguindo apenas estratégias burocráticas, sem levar em conta todo um contexto no qual está inserido. Na verdade, ela deve estar integrada ao processo de transformação de ensino aprendizagem e favorecer de maneira ativa, o contínuo desenvolvimento dos educandos.

A implantação de uma cultura de avaliações externas, construídas com o objetivo de medir a qualidade do ensino, tem se tornado um dos grandes marcos no âmbito educacional brasileiro. A propagação das avaliações de larga escala também são alvos de críticas, tanto no Brasil quanto no exterior. Isto deve ao fato de como as avaliações são aplicadas e verificadas.

Muitas das críticas advindas do Brasil estão relacionadas ao modo de se conceber o entendimento que se tem por qualidade do ensino. O cálculo realizado pelo Ideb é feito por meio dos índices de fluxo e de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Outras disciplinas, que estão inseridas no currículo, e que também são fundamentais na formação dos educandos, não se incluem nestas avaliações. Isto porque, a ênfase está com base na formação destas duas competências básicas aos educandos e fundamentais para o seu desenvolvimento escolar: leitura e resolução de problemas.

Ao retratar o resultado de uma determinada realidade, conseqüentemente se abre um espaço de reflexão e discussão sobre os dados coletados, a escola recebe com isso, uma responsabilidade a mais, dentre tantas a serem cumpridas.

É comum que o professor se sinta muitas vezes responsabilizado por um fator que, quase sempre, vem ocorrendo ao longo dos anos. Porém, a avaliação não diz respeito apenas ao desempenho do aluno e do professor, mas ela representa toda uma realidade escolar, já que todos os envolvidos neste processo corroboram para a efetivação do ensino.

A capacidade de enxergar divergentes pontos precisa partir da equipe gestora, a qual reconhece a trajetória política-pedagógica da escola por meio das vivências

escolares. Por isso, é necessário que toda a equipe pedagógica reflita sobre as avaliações externas e sua influência na tomada de decisões frente a educação do nosso país.

Assim, a atuação da gestão escolar e da docência, deve estar atrelada a interesses mútuos entre si, estabelecendo uma conexão entre o que realmente deve ser valorizado para a obtenção de melhorias no ensino.

A falta de reflexão sobre as avaliações, sejam elas internas ou externas, dentro dos espaços escolares, pode gerar uma falta de sentido sobre aquilo que é desenvolvido com os alunos, causando um efeito contrário aos verdadeiros objetivos empregados na realização da mesma. Resumir a avaliação à um cumprimento de protocolos, a uma atividade apenas sistemática, dificulta ainda mais as experiências desafiadoras existentes no cotidiano escolar.

A dimensão classificatória da avaliação educacional sustenta a seleção e, conseqüentemente, a negação dos percursos, conhecimentos e sujeitos mal avaliados. Produzem-se espaços onde ao inscrever as diferentes crianças, com os seus diferentes conhecimentos/desempenhos, criam-se possibilidades de exclusão dentro do próprio sistema. A escola ao abrigar as crianças sem interpelar os processos de exclusão também incrementa a possibilidade de que aquelas que não espelham a imagem proposta ganhem visibilidade como o outro – aquele que não corresponde ao modelo idealizado (ESTEBAN; FETZNER; 2015, p. 85).

Deste modo, cabe a escola e aos demais envolvidos, ressignificar as avaliações dando a elas o sentido necessário para a realização de práticas inclusivas e colaborativas. Esta pertinente discussão é de suma importância para que as avaliações não se tornem um mecanismo de exclusão para os alunos, que muitas vezes se sentem desmotivados diante de um mal desempenho obtido e nem sempre os resultados condizem com a verdadeira realidade vivenciadas pelo discentes.

O ato de examinar tem como função a classificação do educando, minimamente, em “aprovado ou reprovado”; no máximo, em uma escala mais ampla de graus, tais como as notas, que variam de 0 (zero) a 10 (dez) ou como é uma escala de conceitos, que pode conter cinco ou mais graus. Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse (LUCKESI, 2013, p. 54).

A partir deste ponto de vista, em que a avaliação é tida apenas como um instrumento classificatório, em que os resultados são mais importantes do que o processo

de aprendizagem e onde os alunos são os únicos responsáveis pelo baixo rendimento, faz com que o exame se torne um obstáculo a mais na superação das dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Por isso, o ato de avaliar precisa ir de encontro à identificação e resolução dos problemas e buscar meios eficazes para a construção de uma nova realidade. Deste modo, a avaliação da aprendizagem requer mais do que a conceituação de boas ideias, exige a concretização destas através de práticas. Ou seja, não bastam apenas bons discursos, o que mais importa é o desempenho destes conceitos aplicados em sala de aula.

4 A AVALIAÇÕES E SUA RELAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Um dos grandes desafios durante a prática avaliativa é propiciar a relação mediadora entre o que o professor e o aluno almejam neste processo. Deste modo, a avaliação precisa existir para estabelecer uma conexão de ideias entre os modos de apropriação de aprendizagem, contribuindo para a investigação da realidade e reflexão das práticas pedagógicas.

A avaliação deve ser utilizada com uma ferramenta para reconhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as possibilidades para a formação de novas propostas a serem apresentadas a estes alunos a fim de alcançar novos conhecimentos. É importante salientar qual a finalidade da avaliação, frente aos desafios existentes no processo de ensino aprendizagem, para que não corra o risco de resumir a avaliação como um mero instrumento de coleta de dados.

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013, p. 18).

Assim, de acordo com os objetivos presentes na efetivação do processo avaliativo, o olhar que é direcionado aos resultados deve refletir na organização do ensino e na elaboração de uma proposta realmente direcionada aos principais envolvidos nesta ação: o corpo discente.

A avaliação escolar precisa possibilitar aos alunos o acesso a novos conhecimentos, porém, a depender do modo como é utilizada, a avaliação pode acarretar

a aproximação ou o afastamento destes objetivos. Assim, a mesma precisa cumprir seu papel mediador e diagnóstico no processo de ensino aprendizagem, observando o desenvolvimento dos alunos e propiciando-os a compreender as informações adquiridas para seu crescimento intelectual. Neste processo de autoavaliação, o aluno é possibilitado a conhecer suas limitações e refletir sobre si mesmo.

A principal preocupação que o professor deve ter é se a avaliação está levando seu aluno ao crescimento e, se os objetivos propostos estão sendo atingidos. Avaliar é um processo que exige compromisso e responsabilidade, a avaliação deve contribuir para a compreensão das necessidades e dificuldades dos alunos, com o objetivo de rever, mudar e adotar ações que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno, bem como levar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada o processo de ensinar e aprender, sendo utilizada dessa forma, a avaliação perde seu caráter de ser punitiva e classificatória (MEURER, 2016, p. 24).

Ou seja, cabe ao professor e aos demais participantes da equipe pedagógica, verificar se as avaliações estão cumprindo com seu papel de transformação, reflexão, produção de saberes e estabelecimentos de metas, para a efetivação de novas metodologias que viabilizem a prática pedagógica.

A aquisição de novos resultados no processo de ensino aprendizagem, por sua vez, demanda a prática de novos hábitos que conseqüentemente exige a busca de novas aprendizagens e maneiras de efetivá-las. Apesar de saber que não é fácil superar um sistema avaliativo que vem perdurando-se através de séculos e que adquiriu cada vez mais resistência a mudanças, é preciso encarar essa realidade e gradualmente desenvolver estes novos hábitos.

Com isso, a avaliação precisa ser entendida e tem sua significância em dois aspectos importantes: instrumento que procura conhecer o quanto o estudante aprendeu (ou não) diante dos conteúdos trabalhados em sala de aula e durante o seu período de escolaridade e, por outro, instrumento que deve subsidiar o professor com elementos para a reflexão à sua prática e assim definir prioridades diante das ações educacionais que necessitam de maior atenção, pois a partir da avaliação o professor pode averiguar as necessidades dos alunos individualmente e assim, promover as intervenções pedagógicas necessárias[...] (ROSA; PIRES, 2022, p. 05).

Nesta perspectiva, é possível perceber que a avaliação se torna uma via de duas mãos, ao analisar até que ponto o aluno adquiriu certas habilidades e qual o percurso que o professor precisa então trilhar para que ele consiga avançar. As dificuldades são inúmeras, porém desconstruir a prática avaliativa sem haver outra proposta mais eficiente, é negligenciar a prática pedagógica por falta de análise e reflexão acerca das avaliações. Diante das divergentes abordagens apresentadas, é notável que o problema não está na

ação em si, mas na maneira como está sendo realizada, muitas das vezes. “A avaliação se faz necessária e sempre haverá a necessidade de continuar existindo para possibilitar caminhos para o desenvolvimento e amenizar as problemáticas existentes no âmbito escolar” (ROSA; PIRES, 2022, p. 10).

5 CONCLUSÃO

O sistema de avaliação educacional brasileira, vista como uma ferramenta para a tomada de decisões nos sistemas de ensino, ainda é uma ação recente no Brasil. É um processo que propicia a construção de competências e habilidades no que diz respeito ao currículo, a rotina de estudos, a prática docente, a atuação dos gestores escolares e os recursos adquiridos para a realização do trabalho pedagógico.

Neste sentido, a avaliação é uma condição necessária para o estabelecimento de metas a verificação destas. Com base nesses resultados, a escola tem a oportunidade de realizar uma autoavaliação sobre as medidas necessárias a serem construídas em função de melhorias no ensino, a fim de articular as avaliações externas às avaliações internas, enfatizando o sentido necessário a ambas as ações.

Por isso, é necessário compreender que as informações adquiridas através da avaliação servem de base para a construção de mecanismos dentro do processo de ensino aprendizagem, vinculadas as experiências da própria escola e da trajetória dos alunos.

Nesta perspectiva, para que a avaliação cumpra com papel de forma eficiente, faz-se necessário a articulação de outros segmentos envolvidos no processo educacional. A Secretaria de Educação, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, pais e responsáveis, são peças fundamentais para o fortalecimento de novas práticas pedagógicas e ressignificação dos instrumentos avaliativos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar M; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. **A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular.** Educar em Revista. Curitiba. Brasil. Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições /** Cipriano Carlos Luckesi. 1. ed. São Paulo :Cortez, 2013.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar.** RBPAAE - v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014.

MEURER, Mariluce. **A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem.** LONDRINA-PR. 2016.

ROSA, Nelma Simone Santana. PIRES, Jorge da Silva. **A avaliação escolar e suas influências no processo de ensino-aprendizagem.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 03, pp. 186-206. Fevereiro de 2022. ISSN: 2448-0959.

JACARAÚ/PB: EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECONOMIA SOLIDÁRIA

Ana Cláudia da Silva Carneiro²⁴

Marcela Patrício da Silva²⁵

Valquíria Pires Resende Falcão²⁶

RESUMO

As Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica do Campo reconhecem como fundamental a Educação do Campo como um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho e com o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Este artigo tem como objetivo destacar a importância da economia regional, sobretudo a apicultura e cajucultura para a Educação do Campo no Vale do Mamanguape. A Educação do Campo implementada nas escolas deve estimular a economia solidária e a construção de um currículo contextualizado que valorize as relações entre a comunidade local, suas atividades sociais, culturais e econômicas com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A metodologia utilizada neste estudo é de cunho qualitativo e embasada na pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: educação do campo. Economia. sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

O movimento da Educação do Campo traz como característica a capacidade de juntar uma ampla e diversificada pauta de lutas coletivas por mais igualdade e liberdade na educação, saúde e melhores condições de vida. As ações definidas pelo Parecer

²⁴ Mestranda em Ciências da Educação. Licenciatura em Geografia; Especialização em Supervisão escolar e Bacharel em Direito.

²⁵ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.

²⁶ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia. Especialização em Supervisão e Orientação Educacional.

CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, são partes fundamentais porque reconhecem o campo como um espaço de vida. Entretanto, após muitos anos da promulgação das Diretrizes e elas ainda não são conhecidas pela maioria dos educadores e gestores escolares, nem se constrói currículo e material didático adequado para esta realidade.

As lutas que ocorreram e continuam ocorrendo são grandes em busca do estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, pois a educação não existe fora do território em suas diversas dimensões. A Educação do Campo prioriza ações desenvolvidas pelos sujeitos que habitam o campo.

Temos uma situação problemática quando se refere ao campo das políticas públicas, principalmente na área da educação. Neste sentido, o movimento social contribuiu com as conquistas atribuídas ao campo, com a formação da consciência dos sujeitos do campo. Para Freire, o camponês ao descobrir que é capaz de transformar a terra, descobre que é capaz também de transformar a cultura. Então ele renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história com sua característica própria, uma identidade, uma cultura, um jeito de ser próprio.

A manifestação da Educação do Campo ocorre mediante as pedagogias. Aporta práticas pedagógicas com métodos vivenciados em comunidades através do ensino aprendizagem, da ação de um educador, de uma família, de um trabalho, da natureza, e tantos outros elementos imprescindíveis para a construção do humano. Leva em consideração as vivências do trabalhador camponês. A diversidade de manifestações diárias transfiguradas por meio das relações sociais torna-se momentos de aprendizagem. O pedagógico é gerado considerando as relações interpessoais em simultaneidade com o familiar e o comunitário. Pois em cada uma das relações há um saber e uma ação educativa que deve ser valorizado pela escola (ARROYO 1999).

Com isto, este estudo se debruça a refletir sobre a realidade da Educação do Campo no município de Jacaraú – PB e discutir sobre as potencialidades existentes neste espaço tão rico, onde se está presente uma população predominantemente campesina e tem como objetivo apresentar o conceito de economia solidária e qual sua contribuição para a manutenção e valorização das práticas exercidas no campo, afim de não apenas fortalecer a economia local, mas também ressaltar a necessidade de promover a sustentabilidade.

2 ASPECTOS FÍSICOS, GEOGRÁFICOS E ECONÔMICOS DE JACARAÚ

Localizado no Vale do Mamanguape/PB, o município de Jacaraú possui uma área territorial de 253 Km² e é distante 96 km da capital- João Pessoa/PB. A cidade está situada no leste da Paraíba, localizada na mesorregião da zona da mata paraibana, constituindo a microrregião do Litoral Norte, no Vale do Mamanguape. De acordo com o último censo realizado em 2010, a população total é de 13.942 habitantes, sendo que cerca de 7000 estão situados na zona rural.

O município de Jacaraú já foi totalmente coberto pela vegetação da Mata Atlântica e caatinga desde a sua ocupação pelos portugueses até finais do século XX. No início do século XXI, ficou dividida entre a cana de açúcar, agricultura de subsistência e capim para pastagens. Não podemos perder de vista que ainda existem pequenas reservas naturais protegidas por lei; ainda podemos encontrar: marmeleiro, jurubeba, espinheiro, mulunguzeiro, catingueira, umburana, quixabeira, juazeiro, ipê (pau d'arco) e outras vegetações nativas, além de resquícios da Mata Atlântica, mas no geral o município foi muito devastado. Jacaraú é cortado pelos rios Pirari e Rio Jardim. Além disso, o município é rico em diversos tipos de minérios; embora não seja ainda explorado, se tem exemplos dos seguintes achados: breu, enxofre e outras pedras diferentes de valor comercial (Farias, 2008).

Das atividades econômicas camponesas existentes em Jacaraú, destacamos a apicultura e a cajucultura, pois desempenham um papel significativo para o meio ambiente, já que são atividades sustentáveis que não necessitam da devastação florestal.

O ramo apícola é capaz de trazer impactos positivos, tanto sociais quanto econômicos, como também contribui para a manutenção e preservação dos ecossistemas existentes. A cadeia produtiva da apicultura proporciona um leque de oportunidades quanto aos postos de trabalhos, empregos e fluxo de renda, normalmente no ambiente da agricultura familiar, sendo, dessa forma, decisivo na melhoria da qualidade de vida e fixação do homem no meio rural. De acordo com Guimarães,

A apicultura por sua natureza é uma atividade conservadora das espécies e é uma das poucas atividades agropecuárias que preenche todos os requisitos do tripé da sustentabilidade, sendo este um fator importantíssimo para o meio ambiente. No aspecto econômico contribui para a renda de pequenos agricultores; na mão-de-obra ela favorece famílias que complementam a renda com esse recurso; e no aspecto ecológico a apicultura não agride a natureza, pois não é preciso desmatar para criar abelhas (GUIMARÃES, 1989).

A produção de mel de abelha no território de Jacaraú vem registrando aumento consecutivo ao longo dos anos. A história da apicultura na cidade de Jacaraú/PB teve início com a vinda de alguns seminaristas que chegaram em missão para nossa região no ano de 1989, mais precisamente nos sítios Macedo e Timbó. Ao observar a abundância de matas, plantações e água natural perceberam que havia condições favoráveis para a criação de abelhas e produção do mel totalmente orgânico. Houve então a implantação da apicultura nestas localidades e começaram os incentivos aos agricultores locais referentes às técnicas apícolas. Foram dando continuidade a essa atividade e até os dias atuais ainda encontramos apicultores daquela época trabalhando com as abelhas.

. Foi fundada em 2003, a Associação Rural Apícola do Jatobá com a finalidade de haver uma organização dos apicultores de toda a cidade e seus distritos, e para que pudessem trocar informações acerca da prática da apicultura. Em 2004, a parceria entre a Prefeitura Municipal de Jacaraú, Projeto Cooperar e Emater resultou na criação da casa da colheita do mel no Sítio Jatobá e o Centro de Processamento do Mel (onde é a atual sede da associação) na cidade de Jacaraú/PB (Carvalho, Lira, 2015).

Existem ainda programas do Governo Federal em parceria com os municípios que vem incentivando pequenos agricultores, fazendo a inclusão de seus produtos agrícolas no âmbito social, e esse processo é favorável tanto ao agricultor quanto aos receptores. Como exemplo, temos: o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) é um programa que promove a inclusão social e econômica dos agricultores colocando seus produtos no meio sócio assistencial como por exemplos nas escolas.; o programa nacional de alimentação escolar (PNAE) através desse projeto é atribuído a merenda escolar produtos diretamente extraídos do meio rural totalmente orgânico e muito mais saudável; O Programa Nacional de Desenvolvimento da Agricultura Familiar (PRONAF), tendo como objetivo promover o fortalecimento sustentável da atividade rural. Desta forma destacamos o mel como um dos gêneros alimentares que estão sendo incluídos na merenda escolar da cidade de Jacaraú/PB, por meio desses programas, como um método de valorizar e incentivar os produtos regionais em um desenvolvimento econômico e sustentável.

As atividades relacionadas ao caju têm garantido a renda de muitas famílias e tornou-se uma das grandes atividades econômicas do município. Os terrenos arenosos existentes na região são propícios para o plantio de cajueiros; parte das castanhas é coletada na própria região e é armazenada para trabalhar com ela ao longo do ano. Por causa do desemprego, esse tipo de investimento tornou-se necessário; é preciso tomar

outras medidas para que seja possível então continuar vivendo em sua cidade natal, evitando a deslocação para as grandes metrópoles. As castanhas são comercializadas de diversas maneiras: no próprio local de trabalho, em feiras da região ou então transportadas para feiras de outras regiões.

Tanto a apicultura como a cajucultura exercem grande influência na vida de muitas famílias. Em quase todos os casos os filhos auxiliam neste trabalho, devido à necessidade de mão obra sem custos. A geração de renda é algo fundamental e é necessário que ocorra de forma sistemática para que a comunidade não tenha que deixar seu povo e ir buscar sua sustentação financeira nos espaços urbanos, quebrando sua identidade.

Com isso percebemos a necessidade de refletir sobre essa questão da Educação do Campo, tomando como compromisso a construção de uma identidade de educadores que se interessem em discutir esses fatos dentro de uma responsabilidade social, histórica, cultural, econômica e ambiental. Tomando como referencial teórico a teoria pedagógica de Paulo Freire e Conceitos e Princípios de Educação do Campo e as Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica do Campo.

Assim, é importante que sejam desenvolvidas ações educativas relacionadas a esse tipo de atividades entre apicultores e cajucultores, estabelecidas pela escola, especialmente para que possam contribuir com essas pessoas na articulação dos saberes tradicionais deste povo. Porém, por questões desafiadoras, essas ações são sucumbidas.

3 POR UMA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Por meio da Economia Solidária é possível desenvolver mecanismos que possibilitem a autonomia dos trabalhadores rurais, de modo que eles se tornem agentes principais de suas atividades econômicas, construindo através disso uma maior relação com o meio ambiente de forma responsável e ecologicamente sustentável.

Muitas famílias dependem exclusivamente dessas atividades, (como exemplo a castanha) e, portanto necessitam fortalecer seus interesses para dar continuidade a este trabalho tão importante para a realidade ambiental de Jacaraú, que oferece condições favoráveis para a utilização dessas técnicas.

Diante disto é preciso gerar trabalho e renda visando à sustentabilidade e o fortalecimento de uma rede de empreendimento econômico e solidário. Nas últimas décadas,

a economia solidária tem se manifestado como um jeito bem diferente das pessoas se organizarem em torno do seu trabalho e dos benefícios que este pode produzir (Palhano, 2013)

Esse tipo de economia solidária tem se manifestado de diversas maneiras no mundo do trabalho, principalmente em movimentos de organização, como: grupos de produção, associações e cooperativas, os quais desempenham grande papel, tanto na vida das pessoas que por elas são beneficiadas, como também no meio ambiente, que é usufruído, mas é respeitado.

A Economia Solidária pode ser compreendida em três aspectos: a) econômico: pois nela é desenvolvida a autonomia de seus integrantes, por meio da autogestão, ou seja, sem a presença de patrões, que porventura viriam explorar seu trabalho; b) cultural: já que utiliza um modelo de consumo que é feito de forma prática, saudável e sustentável, onde não são utilizados transgênicos e também o trabalho é desempenhado de forma cooperativa e não competitiva; c) político, onde o trabalho é estimulado em prol da luta de mudanças para a sociedade de maneira inovadora e responsável, abominando o latifúndio e as grandes empresas. Desta forma a população trabalha de modo solidário, democrático, cooperativo e ecologicamente sustentável (SINGER, 2002).

Assim, visualizamos a necessidade de desenvolver uma maior relação entre campo e cidade, produtores e consumidores, de modo consciente e responsável, visando sempre aprimorar a qualidade de vida daqueles que são menos favorecidos devido a sua realidade econômica e cultural. Essas relações podem ser mediadas de várias maneiras, e uma delas é por meio da educação, já que desempenha uma grande influência na vida das pessoas e que, portanto deve ser utilizada como um valioso recurso de valorização e ampliação de conhecimentos que podem ser geridos dentro e fora do espaço escolar, utilizando, é claro, a realidade vivenciada por seus educandos.

4 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOLIDÁRIA

Tratando-se de questões que envolvem toda uma cultura, os temas tratados neste artigo devem ser utilizados como temas geradores. Para Freire:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 1987, p. 22).

Através desse mecanismo elaborado por Freire, é possível compreender a realidade de uma maneira mais crítica e responsável, levando em conta o conjunto de fatores responsáveis para aquele grupo de atividades realizadas. A escola deve exercer não apenas um papel, mas vários papéis, sobretudo, social que estabelece uma relação com as práticas desenvolvidas dentro e fora de seu espaço físico. Ou seja, ela precisa mediar através de práticas educativas, estratégias que busquem estudar, analisar e compreender os aspectos a sua volta. Ou seja, transformar a realidade em temas geradores. Pensar em educação voltada para o povo do campo é pensar em uma educação libertadora, ou seja, que faça com que o camponês se valorize e tenha de volta sua dignidade e identidade de homem do campo. Mostrar que o homem do campo é capaz de ter autonomia e ser ele mesmo.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2003), Freire faz uma extensa caracterização do oprimido, “homem do campo”, que carrega dentro de si, a marca histórica da desumanização. Freire assevera que “a libertação é um parto doloroso, um trágico dilema que os oprimidos têm que enfrentar.” É preciso acreditar e lutarmos por uma política para assegurar os jovens no campo, defender e estimular uma cultura anticapitalista, capaz de produzir e consumir seus próprios produtos, isso é, pensar uma educação que ajude o camponês a encontrar a saída.

Segundo as Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica do Campo, as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade existente no campo, referente a todos seus aspectos, daí a importância de se ter professores que conheçam a história da comunidade e vivenciem os valores sociais, culturais econômicos do camponês.

A realidade camponesa tem sofrido grandes alterações ao longo dos anos, por questões econômicas, culturais, políticas e sociais, que de maneira trágica, não tem sido trabalhada na educação. A concepção de Educação do Campo valoriza os conhecimentos dos camponeses e desenvolve uma consciência do campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

O município de Jacaraú possui 24 escolas, sendo que apenas quatro delas estão localizadas na zona urbana, porém duas dessas atendem as demandas da zona rural, ou seja, nos encontramos numa realidade majoritariamente camponesa.

Um dos desafios da Educação do Campo está na falta de formação de professores e referindo-se especificamente ao município de Jacaraú; já foi constatado por meios de pesquisas (PROLICEN 2013), que não existe Projeto Político Pedagógico, currículo contextualizado e materiais didáticos adequados para atender a sua realidade, situação esta que atinge não apenas este município, como também muitos outros.

Uma conquista histórica, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo: parecer n° 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Em síntese, essas resoluções defendem a formação de uma identidade vinculada à realidade camponesa e com suas necessidades, em defesa de uma qualidade de vida maior, usando como base a diversidade existente no campo envolvendo todos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Apesar de todas as contradições existentes na zona rural, trata-se de um espaço de formação muito amplo, aonde através dos desafios e lutas, o camponês vai construindo uma identidade forte com princípios que não são facilmente corrompidos pela cultura capitalista. O campo é capaz de produzir efeitos determinantes na vida daqueles que por ele são beneficiados, por meio de um trabalho que exige competência, responsabilidade e determinação.

A agricultura familiar exerce um grande papel na produção nacional, gerando renda para muitas famílias e favorecendo a vida dessas pessoas nos aspectos históricos, sociais e principalmente econômicos. A terra para o trabalhador rural não é apenas uma ferramenta de trabalho que serve para tirar o sustento, mas torna-se acima de tudo uma parte de si e de sua existência, pois oferece também qualidade de vida, autonomia e segurança. Assim, compreendemos a importância de ressaltar essas questões de forma persistente, inovadora e educativa. Trata-se de uma luta contra a agricultura capitalista que agride o espaço de trabalho das famílias camponesas, tirando-as de seu conforto e colocando-as em situações de exploração e insegurança.

Referente a formação de professores, os artigos 12° e 13° das Diretrizes Operacionais para a Escola Básica no Campo, ressaltam:

O estabelecimento de curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade normal e habilitação de todos os professores leigos, como qualificação mínima para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental; como também propostas pedagógicas que, valorizem , na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria de vida e a fidelidade

aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL 2002).

Ou seja, por direito os professores que trabalham com alunos da zona rural, deveriam receber uma formação específica para lidar com este tipo de diversidade, para que assim realmente consigam abordar e trabalhar com as questões pertinentes a esta realidade.

5 CONCLUSÃO

Através das reflexões desenvolvidas, podemos perceber a grande necessidade que existe de promover uma educação baseada na responsabilidade social para o município de Jacaraú, fortalecendo a autonomia, os interesses e as necessidades de sua população camponesa; uma educação que seja libertadora e construtora de uma identidade verdadeiramente camponesa.

É impossível trabalhar a Educação do Campo no município de Jacaraú, sem se referir às questões econômicas, que de certo modo, são culturais. A escola é um espaço de construção e ampliação de conhecimentos, que podem e devem ser articulados dentro e fora de seu espaço físico, utilizando as experiências vivenciadas pela sua comunidade. Se a escola foge disso, ela está sendo negligente com seus educandos, pois não se adequa às suas vivências.

As relações existentes entre o povo camponês envolvendo a terra e a natureza criam situações de ensino-aprendizagem, processo que vem sendo interrompido pelo afastamento do homem da natureza através da urbanização e da modernização.

Portanto, faz-se necessário refletir acerca desta temática tão importante para a população camponesa e inserir nas práticas educativas, ações colaborativas que possam fortalecer a identidade deste povo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Lira. **Reflexos sociais, ambientais, e econômicos da apicultura na cidade de Jacaraú/PB**. Mamanguape: UFPB, 2015. (TCC)

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº1- de 3 de abril de 2002: BRASIL 2002.

FARIAS, Joel. **Geo-história de Jacaraú**, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Ri de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, N. P. *Apicultura, a ciência da longa vida*. Ed. Itatiaia Ltda. Belo Horizonte, 1989.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. **MST, habitus e campo educacional: Plantando as sementes de uma educação libertadora**. Natal: UFRN, 2004. (Tese de Doutorado).

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. S. Paulo: PERSEU ABRAMO, 2002.

A LEITURA E A ESCRITA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: O QUE DIZ A LITERATURA?

Letícia Diniz Ferreira

Maria Geane Ferreira

Angelita Bernardo Maia Da Silva

RESUMO

Este artigo discute os déficits de leitura e de escrita dos estudantes de Pedagogia. Suspostamente malformados, os recém-professores chegam às escolas com profundas lacunas de leitura e de escrita, enfrentando, assim, sérias dificuldades para trabalhar com a alfabetização nos primeiros anos de escolarização. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico. Para sua operacionalização, consultamos as bases de dados do Google Acadêmico e do Scientific Electronic Library Online (SCIELO), a partir dos descritores de busca: “leitura e escrita na pedagogia”, “dificuldade de leitura e escrita de pedagogos” e “leitura e escrita dos pedagogos”, no período de 2010 a 2022, em idioma português. Em razão da busca retornar poucos estudos, optamos por aplicar a estratégia de pesquisa *snowball*, que consiste em chegar a outras fontes a partir da rede de referências dos estudos selecionados, para, assim, complementar a composição da amostra final. Como resultado, identificamos recorrente problema de leitura e de escrita na formação dos estudantes de Pedagogia. É urgente a demanda por reorganização curricular do referido curso, no sentido de promover ações para apropriação de práticas sociais de uso da leitura e da escrita na formação do Pedagogo, que, sem dúvidas, estão para além do uso de gêneros acadêmicos. É fundamental considerar os interesses dos estudantes, como os gêneros pelos quais apresentam maior curiosidade, as demandas próprias da formação docente e a necessidade que surge no âmbito da Educação Básica. Tratar de leitura e escrita, seja em qual for o âmbito escolar, sugere um conjunto de práticas educativas diversificadas, que extrapolam a simples codificação e decodificação. Nos primeiros anos de escolarização, a leitura e a escrita demandam um trabalho de aquisição da língua(guem), assim como de interpretação e inferência da literatura utilizada.

Palavras-chave: déficits de leitura e escrita; estudantes de pedagogia; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Sob diversas perspectivas, a formação docente tem ocupado a pauta das pesquisas científicas no Brasil. Em particular, os primeiros anos de escolarização tem preocupado professores e pesquisadores, em razão dos baixos índices de aprendizagem em língua portuguesa. Com a pandemia provocada pela COVID-19, esse cenário foi ainda mais agravado, impactando diretamente os sistemas de ensino no mundo inteiro. Dados do Press Kit (2021), que sintetizam os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, registraram, no 5º ano, um declínio na evolução da proficiência em Língua Portuguesa, que decresceu de 215 pontos em 2019 para 208 pontos em 2021.

Essa constatação representa a realidade educacional brasileira, o que demanda, e isso não é recente, mudanças estruturais no modelo de organização dos sistemas de ensino do país. Mas, seria este um problema a ser resolvido no âmbito das práticas educativas na Educação Básica, ou no processo de estruturação e formação dos cursos de Ensino Superior? Ao que parece, construímos um modelo cíclico, que agravou os problemas de ensino e aprendizagem das escolas em geral. Isso porque, supostamente malformados, os recém-professores chegam às escolas com profundas lacunas de leitura e escrita, enfrentando, assim, sérias dificuldades para trabalhar com a alfabetização de crianças e adolescentes.

Essa reflexão põe em evidencia um problema antigo e recorrente nas instituições de ensino: os baixos índices de aprendizagem. Por essa razão, este texto tem o objetivo de apresentar e discutir os déficits de leitura e escrita dos estudantes de Pedagogia. Pretendemos que essa discussão sinalize elementos para uma reflexão crítica sobre a condição formativa dos Licenciados em Pedagogia, atentando para as competências profissionais do trabalho docente, principalmente nos anos iniciais de escolarização, onde são exigidas práticas diversificadas de leitura, interpretação e escrita, sem as quais distanciamos as crianças e os adolescentes do uso social da leitura e escrita.

A seguir, apresentamos o desenho metodológico deste estudo, sinalizando os arranjos necessários para sua operacionalização. Posteriormente, adentramos na discussão das dificuldades dos estudantes de Pedagogia, assim como, dos encaminhamentos identificados para superação desses problemas. Por último, terçemos

algumas reflexões sobre a formação inicial do pedagogo e as implicações da malformação docente, além de indicar a necessidade de futuras investigações nesse campo de pesquisa.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como bibliográfico, visto que adota referenciais já publicados (PRODANOV; FREITAS, 2013) para discutir o problema identificado. Este tipo de estudo possibilita o aprofundamento e a reflexão crítica da problemática de pesquisa. Com isso, buscamos resgatar evidências e achados de pesquisas que contribuam para aclarar a condição formativa dos estudantes de Pedagogia, assim como para discutir possíveis encaminhamentos para o problema da leitura e da escrita.

As bases de dados utilizadas foram o Google Acadêmico e o Scientific Electronic Library Online (SCIELO), a partir dos descritores de busca: “leitura e escrita na pedagogia”, “dificuldade de leitura e escrita de pedagogos” e “leitura e escrita dos pedagogos”, no período de 2010 a 2022, em idioma português. A busca retornou poucos estudos sobre as dificuldades dos Licenciando em Pedagogia, razão pela qual optamos por aplicar a estratégia de pesquisa *snowball* para complementar a composição da amostra final do estudo. Segundo Vinuto (2014, p. 203), a *snowball* consiste na “forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência” para acessar e ampliar o corpus de dados/sujeitos do estudo.

A amostra foi composta por 04 pesquisas. Além dos critérios mencionados, selecionamos apenas os estudos cujos participantes incluíam Licenciando (s) em Pedagogia, visto que a intenção investigativa foi pautada na discussão formativa do pedagogo (Quadro 1). Além desses estudos, outras pesquisas foram incorporadas, para que, assim, pudéssemos ampliar o diálogo teórico do texto. Para essa busca, o critério de seleção foi estabelecer relação dialógica com nosso objetivo de pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento dos estudos sobre as dificuldades dos estudantes de pedagogia

ESTUDOS SELECIONADOS		
Autores/ano	Títulos	Participantes

Almeida (2017)	Estudantes de pedagogia e sua escrita: algumas dificuldades	Estudantes de pedagogia e docentes
Corrêa (2011)	Os desafios enfrentados por alunos do curso de pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade	Estudantes de Pedagogia
Almeida (2015)	A relação de estudantes de pedagogia com a escrita	Estudantes de Pedagogia
Damiani et. al. (2011)	Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia	Estudantes de Pedagogia

Fonte: Google Acadêmico e SCIELO (2022)

Como podemos observar, embora sejam publicados recentes, o número de estudos nas bases de dados consultadas ainda é relativamente pequeno. A seguir, organizamos os dados coletados em duas amplas categorias analíticas: Formação de pedagogos: dificuldades identificadas e Dificuldades do formando em pedagogia: encaminhamentos identificados. Os dados são organizados em quadros e, posteriormente, discutidos a partir da contribuição de autores diversos que ajudaram a lançar inferências sobre esses dados.

3 DÉFICITS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: DIFICULDADES E ENCAMINHAMENTOS

Compete aos professores dos Anos Iniciais de escolarização, o desafio de criar situações que ampliem as possibilidades de aquisição da língua portuguesa, escrita e oralmente. Para Abreu, Bazzo e Godoy (2013, p. 348), “[...] o desafio de articular a língua oral e escrita, em contextos reais e significativos, se faz necessária, além de sólida formação linguística, competência discursiva nas variadas práticas de comunicação”.

Mas, como sinalizamos, nem sempre os professores chegam às salas de aulas com as condições necessárias ao ensino da língua. Por um lado, há quem atribua essa situação

às lacunas deixadas pela Educação Básica, por outro, há quem atribua à formação docente dos professores que lá atuam. De qualquer modo, o problema existe e precisa ser solucionado. Esta discussão põe em evidência tal problemática, assim como busca refletir sobre possíveis encaminhamentos.

3.1 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: DIFICULDADES IDENTIFICADAS

Para discutir as dificuldades identificadas na literatura consultada, apresentamos o quadro 2. Posteriormente, teremos algumas reflexões e inferências a partir do corpus de dados e do que versam os trabalhos selecionados. Importa ainda dizer não foram selecionadas todas as dificuldades encontradas nos estudos, sendo priorizadas as questões de leitura e escrita.

Quadro 2 – Dificuldades do formando em Pedagogia ²⁷

DIFICULDADES/CATEGORIAS IDENTIFICADAS
Organização de ideias no texto; Crase; Pontuação; Ortografia; Concordância verbal e nominal; Regência verbal; Outros: Vocabulário amplo (ALMEIDA, 2017)
Sobrecarga de leituras; Dificuldades da leitura acadêmica; Leitura por obrigação X Leitura por opção. “Trabalho acadêmico”; “Para cada professor a resenha é uma coisa”; “Botou capa? Botou sumário? Quantas folhas deu o seu?”; “Alguns professores pontuam os erros de ortografia, gramática, mas não todos” e “Na maioria das vezes, meus trabalhos finais não voltaram”. (CORRÊA, 2011)
Escritas inadequadas para o espaço acadêmico; não estarem qualificados para atuar na intervenção da escrita de crianças que estão nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
Problemas de construção frasal; Improriedade Vocabular; Problemas de grafia / acentuação; Problemas de coesão textual e Problemas de concordância e regência verbal e nominal. (DAMIANI Et. Al., 2011, p. 462)

Fonte: Estudos consultados (2022)

²⁷ Selecionamos apenas as dificuldades/categorias relativas às dificuldades de leitura e escrita.

Como podemos observar, os estudantes de Pedagogia enfrentam profundas dificuldades relacionadas a leitura, a interpretação e a escrita, o que reverbera na própria formação, visto que compromete a compreensão do aporte teórico do curso e, conseqüentemente, as atividades que exigem exposição oral e/ou escrita. Tais dificuldades, põem em questão sua prática enquanto profissionais responsáveis pela alfabetização de crianças e adolescentes.

De acordo com Abreu, Bazzo e Godoy (2013, p. 347-348),

É tarefa dos cursos de formação de professores para a educação básica pensar, portanto, nos espaços de desenvolvimento da língua(gem). São os pedagogos os primeiros professores a criar as situações de aprendizagem para as crianças, os jovens e os adultos. Por isso, importa inseri-los em contextos diferenciados de práticas de linguagem de sorte a promover as competências necessárias para o exercício da docência.

Decorre dessa compreensão, algo extremamente importante: a promoção de experiências com a língua(guem). Notadamente, o Ensino Superior, em geral, promove situações prescritivas de leitura e escrita, no entanto, estamos falando em diversificar as possibilidades de superação desses problemas, inclusive incorporando essa demanda ao currículo de formação do pedagogo. Embora o curso de graduação não possa sanar todas as dificuldades de leitura e escrita, mas, certamente, pode minimiza-las, especialmente pela natureza da questão.

Para Pimenta (2005, p. 18), a licenciatura deve desenvolver

[...] nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano; e [...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo construção de suas identidades como professores.

Para que isso ocorra, há de se considerar, urgentemente, a demanda por qualificação das práticas sociais de leitura e escrita na formação desses estudantes, para que acessando a Educação Básica consiga propor mecanismos e estratégias diversificadas de usos da língua(guem).

Retornando as dificuldades identificadas, observamos que problemas relacionados não apenas à gramática e à ortografia, mas a redação de trabalhos e a exposição de ideias. Problemas dessa magnitude, levantam questões outras relativas a capacidade de atuação do pedagogo, pois estão para além de simples dificuldades de

responder as demandas de trabalhos acadêmicos. Quanto à prática docente na Educação Básica, Lira e França (2016, n.p) afirmam que

[...] a leitura e interpretação têm sido deixadas de lado pelos alunos, por falta de projetos e métodos que gerem estímulos aos próprios para atingir um desenvolvimento intelectual satisfatório. A grande problemática em questão é que os próprios professores, no exercício de sua prática docente, também apresentam suas próprias dificuldades de interpretação.

Ao que parece, trata-se de um problema estrutural e cíclico da formação acadêmica/profissional do pedagogo. Insistimos que, embora essa formação seja ampla, não pode colocar em segundo plano o problema da leitura e escrita dos formandos, visto que, em primeira instância, os pedagogos trabalham exatamente com a aquisição da língua oral e escrita.

Para Casella e Paiva (2012, n.p),

[...] são necessárias ações pontuais, que atendam as especificidades de cada grupo, de cada curso. Pois, o perfil de um curso voltado para formação de pedagogos difere de um curso de Direito, por exemplo. Dessa forma, ao trabalhar a leitura no curso de formação docente deve-se pensar em estratégia e propostas dentro da realidade profissional e social do público inserido nesse curso. Pois, esses alunos ao se formarem atuarão na educação de crianças e terão um papel fundamental no processo de inserção delas no mundo da leitura.

De fato, a demanda por leitura e escrita, seja na Educação Básica e/ou na Ensino Superior, deve ser sempre contextualizada e diversificada, proposta dentro de um cenário de interesses e necessidades do grupo. Não se trata de criar disciplinas de ensino da língua(guem), mas, sim, inserir a demanda por uso social da leitura e escrita dentro da formação docente, para além de leituras e produções de textos prescritivos.

3.2 DIFICULDADES DO FORMANDO EM PEDAGOGIA: ENCAMINHAMENTOS IDENTIFICADOS

Para além dos problemas identificados na amostra, buscamos resgatar possíveis encaminhamentos, na tentativa de reunir um conjunto de possibilidades de superação do déficit de leitura e escrita dos estudantes de Pedagogia (Quadro 3).

Quadro 3 – Encaminhamentos para sanar as dificuldades de leitura e escrita

<p>ENCAMINHAMENTOS/SUGESTÕES PARA RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS IDENTIFICADOS</p>
--

“[...] reitera-se que os espaços universitários que estão preparados para formar bons professores são aqueles que percebem que os estudantes possuem dificuldades e quais são elas e, então, desenvolvem um trabalho de auxílio. A instituição estudada já possui um núcleo de apoio aos estudantes que possuem dificuldades não apenas em escrita, mas também em leitura. A ‘captação’ de alunos ocorre de três formas, todas voluntárias: seleção a partir da prova de nivelamento, indicação/solicitação dos docentes dos cursos ou através da procura autônoma” (ALMEIDA, 2017, p. 134-135).

“Com relação à escrita, parece-me pertinente defender que haja espaço dentro da universidade para a escrita exigida por ela mesma, já que esta não é ensinada nem ao longo da educação básica, nem no Ensino Superior. Novas habilidades de leitura e de escrita devem ser ensinadas aos que ingressam no curso de Pedagogia, pois as habilidades necessárias para o domínio de gêneros discursivos próprios do Ensino Médio não se transfere automaticamente para a leitura de gêneros próprios do Ensino Superior. É notória a ausência de um ensino sistemático, disciplinar. Dessa forma, a inclusão nos currículos de disciplinas como “Escrita Acadêmica” poderia ser uma forma de garantir essa sistematicidade e, de alguma forma, reduzir os problemas enfrentados pelos alunos diante das diferentes exigências, de diferentes professores, para a produção de um mesmo gênero” (CORRÊA, 2011, p. 373)²⁸.

“Para os pesquisados, a principal medida para auxiliar alunos que tem dificuldades com a escrita é, em primeiro lugar, a criação de espaços específicos, com profissionais especializados para atender a demanda de alunos que querem um apoio extracurricular e, em segundo lugar, um acompanhamento individualizado com o professor fora do horário de aula. Ao poder apontar quais são suas principais dificuldades, eles indicam a organização de ideias no texto, crase e pontuação como pontos mais críticos” (ALMEIDA, 2015, n.p).

“O diagnóstico apresentou uma situação inquietante, pelos inúmeros problemas de escrita detectados, principalmente se pensarmos que os textos analisados eram extremamente curtos e que tais problemas poderiam ser multiplicados se o tamanho da produção escrita fosse maior. Assim, entendemos que há necessidade de planejar e implementar intervenções que possam melhorar a qualidade dessa escrita e preparar

²⁸ Destacamos apenas uma das proposições da autora.

essas profissionais para suas futuras atividades docentes relativas à escrita” (DAMIANI et. al., 2011, p. 476).

Fonte: Estudos consultados (2022)

Após identificar as dificuldades dos estudantes de Pedagogia, os autores sinalizaram/sugeriram possíveis tomadas de decisões que contribuiriam para ajudar a sanar esses problemas. De modo geral, os autores apresentam questões importantes para a construção de práticas de leitura e escrita contextualizadas, que reflitam na formação e prática docente efetivamente. Percebemos que existe um esforço reflexivo pela construção de práticas sociais de leitura e escrita.

De acordo com Marquesin, Benevides e Baptista (2011, p. 13),

Não é raro ouvir de um estudante que nunca leu um livro inteiro, e fica muito mal quando ouve “não tenho hábito de leitura e de redação, e vejo pouca ou ‘nenhuma’ utilidade prática porque, tal como nos foram ensinadas, elas parecem serem recursos necessários na escola, para produzir trabalhos exigidos pelos professores”.

É fundamental que desenvolvamos/aperfeiçoemos na universidade, e consequentemente nas escolas, o uso da língua efetivamente, para além da instrumentalização dos gêneros textuais. Pois, a leitura e a escrita concebem ao sujeito amplas possibilidades de ver e interagir com mundo ao seu redor. A ideia equivocada de ler e escrever para atender as atividades de formação escolar reduz totalmente o objetivo da Educação Básica.

Vale ainda ressaltar que o problema da leitura e escrita no Ensino Superior, especialmente na Pedagogia, é uma questão de formação acadêmica, inclusive exige dos estudantes a apropriação de outros gêneros textuais que não aqueles discutidos na Educação Básica, o que põe em evidência a necessidade de criar situações de uso social, e não de mera formalidade da norma culta. No entanto, nós não sugerimos a criação de disciplinas específicas para tratar o problema, mas, sim, a construção de práticas diversificadas de uso da língua(guem) transversalmente (em todas as disciplinas).

Apesar disso, acreditamos que cada realidade institucional demanda uma tomada de decisão específica. A questão, sobretudo, concentra-se na implicação da baixa proficiência em leitura e escrita desses estudantes, principalmente por ser a leitura e a escrita o recurso principal de trabalho docente nos primeiros anos de escolarização.

Portanto, consideramos que todas as questões sinalizadas apontam para ações potentes de superação desses déficits.

4 CONCLUSÃO

Como resultado, identificamos recorrente problema de leitura e de escrita na formação dos estudantes de Pedagogia. É urgente a demanda por reorganização curricular desse curso, no sentido de promover ações para apropriação dos usos sociais da leitura e da escrita, que estão para além dos gêneros textuais acadêmicos. Quanto nos referimos a reorganização do currículo, estamos propormos mecanismos de superação dessas dificuldades transversalmente na formação acadêmica, a partir de interesses comuns aos estudantes, a formação e a prática docente.

É fundamental considerar os interesses dos estudantes, como os gêneros pelos quais apresentam maior curiosidade, as demandas próprias da formação docente e a necessidade que surge no âmbito da Educação Básica. Tratar de leitura e escrita, seja em qual for o âmbito escolar, sugere um conjunto de práticas educativas diversificadas, que extrapolam a simples codificação e decodificação. Nos primeiros anos de escolarização, a leitura e a escrita demandam um trabalho de aquisição da língua(guem), assim como de interpretação e inferência da literatura utilizada.

Ou seja, vale questionarmos sobre as supostas dificuldades de alfabetização que se enfrenta nos primeiros anos de escolarização, ainda mais agravados pela recente pandemia. Como ensinar a ler e a escrever sem possuir ampla experiência produtiva (usos sociais) com a língua? É imperativo a implementação de práticas coletivas/individuais de leitura e escrita a partir de diversas finalidades educativas, postas a serviço da construção de competências leitoras e escritoras. Concluímos que, com base no limitado número de estudos produzidos na última década, este texto suscita futuras investigações sobre os usos sociais da leitura e da escrita no Ensino Superior, especialmente no âmbito da formação e prática docente.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; GODOY, Dalva Maria Alves. O ensino da língua materna nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 18(3):341-348, set./dez., 2013. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/2369/1841>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ALMEIDA, Carolina Gonçalves de. Estudantes de pedagogia e sua escrita: algumas dificuldades. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, p. 120-136, set. 2017.

Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/331/176>. Acesso em: 23 ago. 2017.

ALMEIDA, Carolina Gonçalves de. A relação dos estudantes de Pedagogia com a escrita. IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 2015, SL. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2015. 6 p. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD4_SA2_ID816_30042015161108.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Press Kit Saeb 2017**, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf. Acesso em: 03 jan. 2019.

CASELLA, C. M. D.; PAIVA, C.I.S. Formação De Sujeito Leitores no Curso de Pedagogia. In: **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em:

http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_066.pdf. Acesso em: 23 Ago.2020.

CORRÊA, Priscila Monteiro. Os desafios enfrentados por alunos do curso de Pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade. **Revista Contemporânea de Educação**, nº 12, agos./dez 2011. Disponível em:

<https://revistas.ufri.br/index.php/rce/article/view/1644/1492>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana. Et al. Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 455-478, jul./dez. 2011.

LIRA, D. O. S.; FRANÇA, M. H. O. Leitura e Interpretação de Texto: Dificuldades da Prática Docente. In: CINTEDI, II, P. 1-12, 2016, Campina Grande/PB. **Anais**.

Disponível em:

http://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA15_ID3545_13102016105508.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

MARQUESIN, D. F. B.; BENEVIDES, C.R.; BAPTISTA, D. C. Leitura e escrita no ensino superior. **Revista de Educação**, [S.l.], p. 9-28, maio. 2011. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1801/1714>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, p. 15-60, 2005.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. Pesquisa Científica. In: PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Método do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 42-118.

VITUNO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temática**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>. Acesso em: 15 nov. 2022.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Maria Geane Ferreira²⁹

Letícia Diniz Ferreira³⁰

Angelita Bernardo Maia da Silva³¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fomentar a prática da avaliação formativa como instrumento significativo no processo de ensino aprendizagem, apresentando reflexões acerca da temática, bem como as contribuições e desafios existentes para a construção de uma avaliação que vise o desenvolvimento integral do aluno, com base nos objetivos de ensino traçados mediante a realidade educacional em que estes estão inseridos. As abordagens apresentadas visam promover a valorização da avaliação formativa, evidenciando a importância deste instrumento de regulação da aprendizagem ao longo do processo educacional, pontuando os benefícios adquiridos pelos alunos e docentes, uma vez que ela permite reavaliar e aperfeiçoar a própria prática pedagógica e ofertar novas estratégias de ensino com base na realidade existente. Partindo de uma breve abordagem histórica e conceitual, o presente estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica com referências atuais (Caseiro; 2008; Vicente, 2013) e também relevantes teóricos da área (Libanê, 1990; Luckesi, 2013), entrelaçando divergentes e preponderantes discussões sobre o tema abordado.

Palavras-chave: avaliação; ensino; aprendizagem.

²⁹ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Gestão Pública Municipal.

³⁰ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia e Especialização em psicopedagogia supervisão escolar.

³¹ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional; Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação e Supervisão Escolar

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar tornou-se uma atitude inerente do ser humano, constituindo uma prática que faz parte do nosso dia a dia. Ao realizar julgamentos sobre determinada atitude, fazer comparações entre diferentes situações e até o simples ato de observar é um modo de avaliação. Ao tratarmos da avaliação dentro da realidade escolar, encontra-se uma diversidade de maneiras de realizá-la, seja de forma explícita ou implícita, interna ou externa, formal ou informal. Diante de tantas possibilidades, verifica-se que a avaliação permeia todo processo pedagógico, entrelaçando a diversidade de modelos existentes para que se obtenha um determinado resultado.

A avaliação tornou-se uma temática geradora de inúmeras discussões e questionamentos em meio aos debates educacionais. As abordagens acerca desta questão partem de escritores renomados até as rodas de conversas dentro do âmbito escolar.

As formas e modelos de avaliação são amplas, porém o presente texto trata especificamente da avaliação formativa. Esta maneira de realizar a avaliação tem como objetivo observar o processo de desenvolvimento do educando de forma contínua. Assim, a avaliação formativa não visa apenas o resultado final, mas sim na verificação da aprendizagem de maneira satisfatória.

Por meio nesse estudo, serão apresentadas algumas abordagens acerca deste tipo de avaliação e quais os benefícios adquiridos através dela e se esta proposta poderia ser uma realidade da avaliação educacional.

Com base nos questionamentos observados e no conhecimento prévio do assunto, o texto a seguir tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico que mostram a relevância da avaliação formativa como um instrumento significativo no processo de ensino aprendizagem.

2 AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONCEITUAÇÃO E ABORDAGEM HISTÓRICA

As discussões relacionadas as avaliações escolares no Brasil são marcadas por muitas mudanças ao longo da história. Seu advento deu-se através dos percussores da educação formal no Brasil, os jesuítas, e possuía uma ideia predominantemente dominadora, que objetivava propiciar medidas de controle social. Este modelo educacional perdurou por mais de 200 anos e caracterizou-se por seu cunho tradicionalista.

Esta maneira de se pensar a educação, com o tempo, foi gerando discussões e discordâncias entre muitos educadores. Assim, surge em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, na luta para a construção de uma educação democrática que atendesse as necessidades do contexto social que estava inserido. Este manifesto tem como um de seus idealizadores, Anísio Teixeira, pioneiro na construção de escolas públicas.

O processo avaliativo brasileiro obteve um avanço no final dos anos de 1980, através da implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica por meio do Ministério da Educação, dando-se início as aplicações das avaliações externas, ou como também é conhecida, avaliações de larga escala. Estas avaliações foram criadas com o objetivo de atuar de forma mais direta e regionalizada frente ao âmbito escolar e contribuir com a construção dos parâmetros do rendimento dos alunos, bem como auxiliar as práticas pedagógicas a partir das reflexões dos resultados alcançados.

Os questionamentos acerca da avaliação escolar se desencadeiam desde o século XX, e vem ganhando cada vez mais espaço entre as discussões relacionadas a Educação. Os teóricos da área, apresentam divergentes pontos de vistas relacionados ao modo como se constitui as avaliações e a pauta se tornou um tema de grande relevância dentro da formação e atuação docente.

Para (LUCKESI, 2013, p. 24), “a avaliação da aprendizagem, começou a ser divulgada a partir de 1930, através de Ralph Tyler, ressaltando o cuidado que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos.”

Também denominada de avaliação processual, a avaliação formativa é caracterizada como um instrumento de avaliação que tem como prioridade efetivar a qualidade educacional e o desenvolvimento integral dos alunos, auxiliando professor e aluno no processo de ensino aprendizagem. Este modelo avaliativo possui um caráter mais qualitativo no diagnóstico da realidade de cada aluno. “Melhor seria falar de observação formativa do que de avaliação, tão associada está esta última palavra à medida, às classificações, [...] que contabilizam os conhecimentos (PERRENOUD, 1998, p. 04)”. O professor, nesta relação, comporta-se como um observador que se atenta as diferentes formas de aquisição do aprendizado, identificando junto com os alunos as dificuldades que mais interferem na prática pedagógica.

3 CONCEPÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa é definida como uma prática contínua que tem como pretensão colaborar com as melhorias das aprendizagens, independente qual seja o cenário em que se encontra determinado contexto escolar. A partir desta prática avaliativa, é possível auxiliar o aluno com base em suas dificuldades e junto com o mesmo, criar possibilidades para a progressão da aprendizagem. A avaliação formativa se diferencia da avaliação somativa e diagnóstica, por constituir um reconhecimento mais apurado frente a cada realidade.

“Ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar (PERRENOUD, 1998, p. 03)”. Nesta perspectiva, o professor tem conhecimento dos direcionamentos necessários a serem aplicados em sua intervenção pedagógica, possibilitando uma regulação através desta informação. O aluno torna-se capaz de perceber em que ponto está e passa a ter consciência de suas próprias dificuldades. Outra característica da avaliação formativa, é seu caráter contínuo centrado no processo educativo, estabelecendo uma conexão mais eficiente entre a coleta de informações e a prática mediadora.

A avaliação é formativa à medida que contribui com as aprendizagens em desenvolvimento, sem a classificação dos alunos, seja de forma aprofundada ou não, pois toda informação é válida neste momento. A prática pedagógica, para obter resultados eficazes, precisa ter uma ideia em que nível está seu público, reconhecendo todos os aspectos possíveis para que assim consiga relacionar estes conhecimentos às ações.

Apesar da subjetividade e incerteza inerentes à prática da avaliação formativa, consideramos que ela seja possível no sentido de que ela se constitui a essência do que deve ser a avaliação num processo ensino-aprendizagem eficaz de formação integral de cidadãos individuais. A intenção de ser útil do professor, o uso de sua intuição com base em suas experiências e a busca do saber constituem, por sua vez, a essência do que é ser um educador (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 05).

Deste modo, o professor carrega consigo a responsabilidade de assumir este compromisso com a formação do indivíduo em sua totalidade, considerando toda sua bagagem de vivências e utilizando-as na elaboração de ações voltadas as verdadeiras necessidades de seus alunos. A avaliação formativa para (VICENTE; BRANDALISE, 2013, p.07) “é uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, que possui como objetivo, o reajuste constante do processo de ensino”. Esta maneira de conduzir a aprendizagem requer uma disponibilidade assídua por parte do professor, que precisa

planejar cotidianamente as atividades que precisarão ser desenvolvidas em sala de aula e na maioria das vezes, organizar estratégias individualizadas.

No entanto, não se pode resumir a avaliação formativa apenas à observação particular, já que o desenvolvimento e a aprendizagem são influenciados por diversos fatores. Assim, toda avaliação que corrobora a efetivação da aprendizagem pode ser denominada formativa. Na verdade, o que torna o procedimento didático significativo, não são apenas os suportes e tempo utilizados para sua aplicação, mas também a relação existente entre os envolvidos neste processo. Existem inúmeras maneiras de auxiliar o aluno que se encontra com dificuldades: uma explicação mais simplificada, diferente ou extensa; envolvendo-o em uma atividade mais atrativa; conquistando a confiança; proporcionando-lhe um protagonismo mais atuante dentro do grupo; construindo o senso de responsabilidade e autonomia.

A função pedagógica-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar, meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social. Ao mesmo tempo, favorece uma atitude mais responsável, em relação ao estudo, assumindo-o como um dever social (LIBÂNEO, 1990, p. 196-197).

A partir desta concepção, em que o autor evidencia o papel da avaliação como um instrumento de transformação social, é possível perceber o quanto a avaliação formativa se torna significativa para os envolvidos neste processo. Considera-se, nessa perspectiva, que “a finalidade do ensino é contribuir para a formação do cidadão, na medida em que este compreende o mundo que o cerca” (VICENTE; BRANDALISE, 2013, p.03). Ou seja, o ensino deve ser pensado através deste olhar construtivo e colaborativo dentro do contexto social em que os alunos estão inseridos, atribuindo sentido as ações direcionadas a estes.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2013, p. 40).

De modo geral, a prática pedagógica precisa estabelecer uma conexão com a realidade do indivíduo, buscado atender a reais necessidades existentes em seu cotidiano. A aprendizagem deve fazer sentido tanto do ponto de vista educacional, quanto social.

Tratando-se da avaliação esta torna-se, portanto, uma grande ferramenta de ensino desde que seja efetivada de modo significativo.

O professor, principal conhecedor da realidade educacional do aluno, necessita entender que a verificação da aprendizagem não pode estar atribuída apenas a conceitos e notas, já que estas por si só não podem definir o aprendizado. As etapas do processo de ensino aprendizagem, precisam ser respeitadas tendo em vista em que ponto se encontra o aluno, dentro daquilo que está sendo trabalhado. O aluno, neste processo, pode exercer sua autonomia ao reconhecer sua própria realidade através da reflexão induzida pelo professor.

A autorregulação torna-se a chave do sistema, “peça mestra de todo o dispositivo pedagógico”. Mas está claro que a força do dispositivo é ser pedagógico. É a preocupação de facilitar as aprendizagens que lhe dá sentido e coerência. É o primado da autorregulação que faz a avaliação um instrumento de formação. O essencial é auxiliar o aluno a construir para si “um bom sistema interno de orientação” (HADJI, 2001, p. 68 apud PINTO; ROCHA, 2011, p. 10).

A autorregulação, deste modo, diz respeito ao instrumento de intervenção frente a dificuldade reconhecida pelo professor e aluno de forma conjunta, buscando alternativas diversas para que aluno consiga desenvolver as habilidades necessárias.

Na avaliação formativa, o objetivo central sempre será a aprendizagem de todos os alunos, e cabe a equipe pedagógica atuar de forma direta, criando possibilidades para que todos possam se desenvolver de modo intelectual, social, cognitivo, afetivo e psicomotor.

4 AVALIAÇÃO FORMATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No decorrer da prática avaliativa, um dos grandes desafios existentes é o estabelecimento de uma relação mediadora entre professor e aluno. Esta, então, torna-se uma grande preocupação, uma vez que o processo de ensino aprendizagem está diretamente influenciado por essa relação. Compreender os modos de apropriação de aprendizagem é um ponto fundamental para observação da realidade dos alunos e para a construção de práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para minimização destas problemáticas.

A finalidade da avaliação deve ser salientada com base nos desafios existentes no âmbito educacional, para que ela não corra o risco de se tornar uma simples ferramenta

para coleta de dados. Deste modo, levando em conta os objetivos estabelecidos para a efetivação do processo avaliativo, a organização das observações realizada continuamente deve refletir na construção de uma proposta que vise auxiliar os educandos.

A compreensão sobre a importância da avaliação na trajetória escolar dos alunos vai além das atribuições de notas, pois a mesma perpassa a própria formação pessoal do indivíduo, já que influencia a construção da imagem que o próprio aluno cria de si mesmo e sua relação com o meio social.

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiências das crianças e dos jovens, mas supõe as características traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica, requer a interdependência entre as influências externas e condições internas dos alunos, o professor deve organizar o ensino, mas seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos (LIBANEO, 1990, p. 199).

O autor refere-se à construção histórica da avaliação, mediante o papel social estabelecido ao longo do tempo ancorado em modelos tradicionais, tecnicistas e engessados em uma concepção equivocada sobre o entendimento de avaliação. Sabendo-se da necessidade de relacionar os fatores externos e internos, a organização do ensino deve ter como fundamento a formação autônoma dos sujeitos em sua totalidade.

A avaliação escolar deve possibilitar aos alunos o acesso a novos conhecimentos, contudo, dependendo do modo como é utilizada, a avaliação pode desencadear a aproximação ou o afastamento destes objetivos. Assim, a mesma precisa cumprir seu papel mediador e diagnóstico no processo de ensino aprendizagem, observando o desenvolvimento dos alunos e propiciando-os a compreender as informações adquiridas para seu crescimento intelectual. Neste processo de autoavaliação, o aluno é possibilitado a conhecer suas limitações e refletir sobre si mesmo.

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação. O modo de utilização classificatória da avaliação, [...] é um lúdimos modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários (LUCKESI, 2013, p. 96).

Assim, o papel da avaliação visa garantir a qualificação e a democratização do ensino, atendendo as especificidades de cada realidade e desenvolvendo estratégias para beneficiar os alunos e não os distanciando ainda mais dos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento integral.

Os “erros” cometidos não devem ser associados a falta de capacidade, mas sim como uma maneira de pensar em novas possibilidades para que haja a promoção da aprendizagem. Por isso, os critérios de avaliação precisam ser bem definidos para não provocar uma desigualdade injusta entre os alunos.

O que realmente deve ser levado em conta é a observação de que os objetivos estão sendo cumpridos e não realizar comparações entre os alunos em relação ao nível de aprendizagem em que estão inseridos. A avaliação deve corresponder as habilidades necessárias que o aluno precisa adquirir naquele momento, garantindo que não ocorra uma desigualdade e ela se torne um instrumento de punição ou exclusão pelo fato de o aluno não estar preparado para cumprir as exigências do professor.

Este momento também deve ser utilizado para o professor identificar como aluno resolve a avaliação, o raciocínio empregado para obtenção das respostas e o que o fez cometer determinados equívocos. Esta maneira de tentar se colocar no lugar do aluno, pode conduzir o professor a identificar soluções para sua prática pedagógica e auxiliá-los na aquisição do conhecimento.

Sabendo das diversas dificuldades enfrentadas pelo professor, que muitas vezes possui uma turma com um grande quantitativo de alunos e a constante heterogeneidade presente em todas as salas de aulas, faz-se necessários enfatizar a necessidade de estar em busca de novas estratégias e oferecer um leque de possibilidades para que se possa atingir esta grande diversidade de realidades. Com isso, a escola terá mais chances de minimizar os impactos causados pelas desigualdades sociais já existentes na vida dos alunos, oferecendo oportunidades para a aquisição da aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

O processo de aprendizagem está relacionado diretamente a regulação do processo de aprendizagem. Deste modo, ela não pode ser responsável por um momento específico de aprendizagem, mas sim de forma contínua, propiciando uma maneira de diagnosticar as dificuldades e como uma ponte para a construção de um planejamento adaptado a realidade dos alunos.

Assim, a avaliação formativa diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens, levando em conta todos os avanços conquistados ao longo das intervenções pedagógicas realizadas durante o processo de ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva, a avaliação formativa pode ser instrumentalizada de diversas formas pelo professor, ofertando possibilidades de aprendizagem para que o aluno consiga se desenvolver de forma efetiva e mais significativa, ao mesmo modo que pode ser utilizada como tomada de consciência para a prática pedagógica.

Este modelo de avaliação, portanto, caracteriza-se como um mecanismo que oportuniza a verificação da aprendizagem de diversas formas e em momentos diferenciados, para que deste modo, seja possível identificar se o aluno alcançou os objetivos traçados pelo currículo, com também refletir de que maneira se pode ajudar aqueles que ainda não o atingiram e promover novas estratégias de ensino.

Ou seja, diante das discussões apresentadas ao longo deste estudo, fica evidenciado que o aluno é o centro neste modelo de avaliação, pois ela está o tempo todo refletindo sobre a aprendizagem do aluno, a forma como ela é estabelecida e quais os novos percursos que precisam ser trilhados para a construção de melhorias de ensino e aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário que estas reflexões estejam inseridas em todo o processo de formação docente, seja inicial ou continuada, propiciando a construção de novos conhecimentos, estratégias e reformulações necessárias para a efetivação da aprendizagem de modo significativo, participativo e transformador, pois afinal, a aprendizagem deve proporcionar o desenvolvimento integral do sujeito no âmbito social, cognitivo e intelectual.

REFERÊNCIAS

- CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. **Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Apud: PINTO, Rosângela de Oliveira; ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. **A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 50, p. 553-576, set./dez. 2011.
- LIBANÊO, Carlos José. **Didática**. Ed. Cortez. 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições** / Cipriano Carlos Luckesi. 1. ed. São Paulo :Cortez, 2013.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

VICENTE, Sandra Antunes; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação formativa no processo ensino-aprendizagem de funções no ensino médio**. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. Cadernos PDE. V. 01. 2013.

O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Angelita Bernardo Maia da Silva

Maria Geane Ferreira

Letícia Diniz Ferreira

RESUMO

O presente artigo apresenta uma abordagem acerca da importância da atuação da gestão escolar a partir de sua dimensão democrática, participativa e colaborativa dentro do âmbito educacional, bem como suas contribuições diante dos desafios existentes neste contexto. O objetivo do estudo está voltado a analisar o conceito da gestão democrática e o papel por ela exercido. A discussão é embasada na investigação bibliográfica, através de acervos digitais, apresentando pontos da literatura relacionada a esta temática, referenciando alguns autores, como: Souza (2019), Luck (2009) e Filho (2019). Por meio das reflexões realizadas ao longo da pesquisa, apresenta-se as características das ações democráticas e sua influência ao longo da história, enfatizando sua relação com o contexto educacional e apresentando a importância que a gestão democrática exerce nas relações escolares. Os desafios existentes também apontam para uma reflexão pertinente a ser realizada, haja visto a necessidade de se efetivar uma atuação democrática mais proativa e significativa, a partir das conclusões estabelecidas.

Palavras-chave: gestão escolar; gestão democrática; participação; colaboração.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo realizado discute as relações existentes entre a gestão educacional e gestão democrática e suas atribuições dentro do âmbito educacional. O principal objetivo é refletir sobre a importância da efetivação dos processos democráticos e suas contribuições para a melhoria na qualidade da educação.

Pelas determinações legais, a gestão escolar deve ser pautada por princípios e métodos democráticos, contudo, na prática se existe muitas lacunas a serem preenchidas em relação a esta questão.

A atual sociedade em que estamos inseridos é marcada por uma economia embasada em conhecimentos e tecnologias da informática e comunicação, apresentando uma dinâmica social marcada por fortes influências globais. Nesta perspectiva, é fundamental que a educação se torne uma prática contínua e permanente, a fim de superar as necessidades frente as instituições, de reinventar-se para a promoção de melhorias.

Com o passar do tempo, novos desafios vão surgindo e cabe a escola como agente formadora de cidadãos críticos e reflexivos, o dever de encarar estes desafios e superá-los. Para isto, a escola precisa conhecer a realidade de qual faz parte e obter as competências necessárias para agir diante dos diversos contextos educacionais presentes. No atual cenário em qual a sociedade se encontra, a finalidade da educação e da escola receberam uma dimensão mais ampla e também complexa, fazendo com que as exigências dentro deste meio se tornassem cada vez maiores.

Assim, o referente estudo se debruça a refletir sobre a atuação da gestão escolar e suas ações democráticas frente a realidade educacional em qual está inserida e sua responsabilidade mediante aos desafios existentes e tem como objetivo apresentar o papel que a gestão democrática ocupa no cenário escolar e quais suas atribuições diante das demandas encontradas em seu cotidiano.

O artigo divide-se em três tópicos: o papel da gestão escolar; conceito de gestão democrática e atribuições da gestão democrática. Cada um dos pontos discutidos apresenta o referencial teórico que embasa as discussões e reflexões realizadas, a fim de relacionar as abordagens existentes sobre a temática apresentada.

2 PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

O diretor é o profissional que exerce o papel de liderança e organização do trabalho escolar, cabendo-lhe orientar os sujeitos que nela atuam, a fim de promover o desenvolvimento do ambiente educacional e efetivar as aprendizagens necessárias.

A visão sobre a organização do trabalho da escola não é um estudo recente, existem pesquisas acerca desta temática que remontam desde a década de 1930. Os estudos sobre o assunto se debruçam na perspectiva da administração escolar, uma vez que a escola se assemelhava ao sistema empresarial, marcado por concepções burocráticas. Diante disso, esse campo de estudo era reconhecido como administração ou organização escolar. Com a reforma curricular nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, a disciplina ganhou outra nomenclatura: Organização do trabalho Pedagógico ou

Organização do Trabalho Escolar, com predominância em uma análise crítica da escola a partir de uma concepção capitalista, não havendo muita preocupação com as questões organizacionais e técnicos-administrativos da escola.

Entre as responsabilidades atribuídas ao gestor escolar é apresentar a comunidade escolar qual o papel que cada um exerce dentro do âmbito educacional e qual a função social da escola, com base em um entendimento comum e a partir de uma política educacional que promova a participação entre todos. Essa concepção é embasada tanto pela legislação educacional que apresenta os princípios e diretrizes da educação brasileira, quanto pelos estudos atuais sobre a temática. Ainda, segundo Luck:

Compete, pois ao diretor escolar, para o exercício pleno de seu trabalho, construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre a educação e o seu trabalho de liderança educacional, de modo a saber traduzir esse repertório em ações efetivas sobre: i) políticas educacionais definidas legalmente e a partir de normas de governo; ii) os desafios e demandas educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento; iii) os desafios de orientação e formação de crianças, jovens e adultos vivendo em um mundo dinâmico, pleno de estimulações ao mesmo tempo instigantes, desafiantes e contraditórias (LUCK, 2009, p. 18).

Deste modo, é possível perceber a amplitude de papéis que o gestor escolar desempenha e a importância de sua atuação diante das diversas tarefas que existem na esfera escolar, bem como os desafios presentes nesta realidade.

A gestão escolar é responsável pelo setor administrativo e pedagógico da escola, de onde se resulta toda a formação da cultura escolar e a promoção do desenvolvimento, dos conhecimentos e da aprendizagem construída na comunidade escolar. Por isso, é sua função realizar a abertura de uma cultura escolar autônoma, empreendedora, com capacidade para assumir suas responsabilidades e enfrentar seus desafios através de atitudes proativas.

A equipe gestora é formada por diretores, diretores assistentes ou auxiliares, secretários escolares, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e supervisores. Nesta equipe, o diretor escolar desempenha uma maior função e é responsável pela maior parte das tarefas. A este, cabe zelar pelo cumprimento dos objetivos educacionais, pela garantia dos padrões de qualidade e o desempenho da comunidade escolar como um todo, baseando-se nos princípios que regem as leis municipais, estaduais e nacionais.

O papel fundamental do gestor escolar é conhecer a todos que fazem parte do ambiente escolar e reconhecer as competências e habilidades, bem como os valores destes

sujeitos, com o intuito de unir estas qualidades para a efetivação dos objetivos em comum. “Assim, espera-se que num processo de gestão ocorra um desenvolvimento e aperfeiçoamento de ação coletiva e de espírito de equipe, ou seja, existe uma intenção democrática e espera-se a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico” (CÁRIA, SANTOS, 2014, p.35).

Dentro das organizações empresariais, as finalidades existentes dizem respeito ao processo produtivo que por sua vez, acaba refletindo no desenvolvimento da sociedade. À escola, cabe analisar esse modo de organização e os impactos produzidos no meio social, a fim de refletir de maneira crítica como estas influências podem ser trabalhadas dentro do espaço escolar.

Entender estas contradições sociais é essencial, pois desta maneira o gestor tem condições para fazer da escola um contexto onde não se reproduza os reflexos das estruturas da sociedade capitalista, mas que se reflitam estas interferências conscientes, contribuindo para uma ação pedagógica mais abrangente e conseqüentemente para uma formação emancipadora (CROTI; IKESHOJI; RUIZ, 2014, p.908).

Ou seja, não se trata de ir de contra a sociedade, mas desconstruir ações que interferem no desenvolvimento humano, para uma formação crítica e reflexiva diante do contexto em que cada sujeito se encontra. E esta é uma das funções sociais da escola: conhecer a sua realidade e buscar atender as demandas existentes, bem como apresentar novas e diferentes maneiras de transformação social.

3 CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Mesmo diante de todas as conquistas alcançadas em forma de lei (Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96), a gestão democrática ainda enfrenta diversos impasses, os quais na prática cotidiana impossibilitam sua melhor atuação. A realidade da gestão escolar precisa ser compreendida como o resultado das influências da sociedade e que, portanto, não possui um modelo ideal, já que é moldada por diversos fatores que vão se modificando com o tempo.

Vale também ressaltar, que este modelo de gestão escolar é fruto de um legado histórico de tendências construídas ao longo do desenvolvimento da sociedade e por isso não pode ser constituído por um conjunto de técnicas, de maneira engessada e sem alterações. Diferente das organizações empresariais, cuja função administrativa visa tratar as pessoas como recursos, afim de alavancar seus lucros, as organizações escolares estão

voltadas a promover a formação humana de maneira integral e apesar da existência da função administrativa, esta não se constitui como ponto essencial da escola. “Entende-se assim que a gestão que emana no ambiente escolar deve ser norteada para a educação. Tendo a escola como essencial objetivo a educação, uma vez que favorece a formação do ser humano” (CROTI; IKESHOJI; RUIZ, 2014, p.907). Através deste entendimento, se evidencia a necessidade de enfatizar o verdadeiro papel do gestor escolar, que muitas das vezes, fica ofuscado diante das demandas que vão surgindo em seu entorno. Para Souza:

O ambiente democrático é compreendido, nesse trabalho, como a existência de condições de diálogo e de trabalho coletivo ampliado no universo escolar, as quais são erigidas a partir de práticas promotoras da cooperação entre os docentes e demais pessoas da escola, bem como de procedimentos de escuta e participação na definição dos rumos do trabalho pedagógico e institucional (SOUZA, 2019, p.279)

Como bem o referido autor afirma, pensar em um ambiente democrático é pensar e agir de maneira coletiva, estabelecendo diálogos, comunicações entre os sujeitos e ampliando as possibilidades de interação para que se possa cumprir os princípios de gestão democrática. Ainda para Souza:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2019, p.126-127).

Isso significa que a gestão da escola pública pode ser compreendida dentro de um processo democrático, onde a democracia é tida como princípio e também pode ser considerada como uma prática educativa, uma vez que engloba ações coletivas e isto contribui para sua própria formação. Mesmo que estas ideias não se cumpram de forma efetiva em muitas realidades das escolas, vale salientar que este conceito precisa ser explorado para se tornar algo realmente palpável com o passar do tempo e se desconstrua o pensamento de a gestão democrática não passa de uma utopia.

4 ATRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Falar de gestão democrática, sobretudo na escola pública, implica em uma grande discussão acerca deste conceito tão amplo que traz consigo um percurso histórico marcado por lutas e movimentos em prol da democratização do país e da educação. Mesmo sendo reconhecida como uma conquista histórica, que se originou na década de 1990 e embasada nos atos legais da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a gestão democrática ainda é vista por muitos profissionais da educação como uma utopia, que na prática infelizmente não se aplica.

No ponto de vista discursivo, a prática da gestão democrática parece simples de se executar, no entanto, existem diversos fatores que perpassam os atos legais. Em meios as diversas transformações na sociedade que refletem tanto de forma positiva quanto negativa na educação, os desafios para a construção de uma formação qualificada tornam-se cada vez maiores. Deste modo, os profissionais que atuam neste cenário educacional tão fragilizado, veem-se desanimados e desestimulados a enfrentarem tantas problemáticas. E nesta condição, a comunidade escolar, muitas das vezes, encontra na gestão democrática um caminho oportuno para enfrentar tais desafios. Contudo, é preciso considerar que esta por si só não tem o poder de solucionar todas as demandas presentes no âmbito educacional, já que existe uma série de fatores que dificultam a atuação do gestor escolar, como: as condições sociais dos sujeitos inseridos na escola; fatores políticos que ainda estão enraizadas em muitas instituições de ensino; falta de recursos materiais; comportamentos difíceis por parte de alunos, além de outras circunstâncias que inviabilizam uma prática efetiva da gestão democrática.

O termo gestão, também foi adquirindo outras nomenclaturas, tais como: gestão democrática, gestão compartilhada, gestão participativa, além de outras. Com a globalização e as novas necessidades do mundo, a gestão participativa passou a ser uma das premissas para uma participação popular no sentido de construir uma identidade e autonomia da escola (CÁRIA, Santos, 2014, p.33). Estas expressões, por sua vez, estão vinculadas ao sentido do campo empresarial, originadas de concepções de ordem administrativa, que visavam a resolução dos aspectos burocráticos mais do que os pedagógicos e as demandas relacionadas a aprendizagem, a construção do conhecimento e a qualificação dos profissionais. Assim, é necessário apontar para os limites e as possibilidades de transformar a democracia representativa em democracia participativa, seja na sociedade ou na escola (EUZÉBIOS, 2019, p. 06). Para corroborar com esta concepção, Cária e Andrade afirmam:

A participação no processo da gestão escolar tem sido até os dias atuais apenas uma retórica, mas, entretanto, necessária para a gestão denominada democrática, daí também a expressão gestão democrática participativa. O sentido de gestão caracteriza-se pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo de seu trabalho (CÁRIA e ANDRADE, 2016, p.15).

Neste sentido, apesar da atribuição do gestor escolar ganhar mais ênfase no que diz respeito ao cumprimento das questões burocráticas, este depende de uma equipe que esteja em consonância com os objetivos educacionais formulados pela comunidade escolar e sejam colaboradores das práticas educativas desenvolvidas no âmbito interno e externo da escola, afim de garantir uma melhor qualidade possível no que está previsto realizar. Em relação a formação dos participantes de gestão escolar, Luck aponta:

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuir para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos (LUCK, 2009, p.23).

Com isso, é possível compreender que a gestão democrática envolve diversos atores sociais, que com suas qualificações e competências particulares, colaboram-se entre si e desenvolvem uma atuação mais ativa dentro do processo educacional.

Outro ponto que precisa ser destacado é a contribuição que o Projeto Político Pedagógico (PPP), pode oferecer para a atuação de uma gestão democrática. O PPP, uma vez construído e elaborado pela própria comunidade escolar e atrelada as reais necessidades desta, tem por finalidade propiciar uma melhor qualidade educacional e organizacional nos mais diversos âmbitos escolares. Para isto, além da elaboração, a comunidade escolar também precisa participar das ações realizadas para a obtenção dos resultados almejados e colaborar para a manutenção de uma escola com sujeitos ativos e participativos da proposta pedagógica.

O PPP é um processo permanente de reflexão e discussão sobre os problemas da escola, possibilitando a vivência democrática, já que conta com a participação de todos os membros da comunidade escolar. Ele busca organizar o trabalho pedagógico, superando conflitos no interior da escola e diminuindo os efeitos da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (SANTOS, 2013, p.19).

Além disso, o Conselho Escolar precisa estar integrado na elaboração do PPP, garantindo a participação de todos e incluindo a todos os envolvidos, a fim de efetivar a democracia, evidenciando os objetivos almejados por toda comunidade escolar.

De forma geral, é necessário que se haja o entendimento de que todos os que fazem parte da escola, possuem alguma responsabilidade com o desempenho educacional e mesmo que a discussão de ênfase na função desempenhada pelo gestor escolar, é necessário compreender o grau de importância que cada um exerce dentro de suas atribuições e a exerçam de forma a promover a melhoria na qualidade educacional, visando uma participação coletiva, embasada no respeito, na colaboração e autonomia.

5 CONCLUSÃO

Com base nas explanações realizadas ao longo deste estudo, foi possível perceber que a gestão participativa, para muitos gestores escolares, ainda continua sendo um conceito desconhecido, haja visto que não buscam desempenhar uma atuação baseada nos princípios democráticos e assim preferem seguir uma concepção autoritária, obtendo para si as tomadas de decisões que deveriam ser efetivadas em conjunto.

Contudo, na sociedade atual, esta prática não possui mais espaço e independente das ideologias empregadas pelos gestores, a escola precisa vincular-se a sociedade, orientados pelos princípios da legislação e da Constituição. Um modelo verticalizado de gestão, não se encaixa na promoção de uma qualidade educacional que leva em consideração todas as necessidades da escola e não apenas os aspectos administrativos e burocráticos.

Sem a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e no acompanhamento das ações desempenhadas pela escola, não se pode haver uma gestão democrática. Mesmo diante dos diversos desafios existentes no cotidiano escolar, faz-se necessários enfatizar que a educação é composta por pessoas e as relações que elas exercem entre si, com suas experiências, identidade e expectativas divergentes. Assim, quando se há responsabilidade naquilo que se está realizando e há o diálogo e a busca pela melhoria das relações construídas dentro do ambiente escolar, os resultados tendem a ser mais positivos e os problemas resolvidos de forma mais objetiva.

Sabe-se que não é uma tarefa fácil para o gestor escolar, conduzir todo esse trabalho de mediação frente as inúmeras atribuições que lhe são confiadas, porém ele é o

responsável por garantir que o processo democrático se efetive e desconstrua as práticas autoritárias e conservadoras desenvolvidas ao longo da história.

Apesar de ser um processo complexo, a gestão democrática se torna possível, não apenas na realização de eleições de diretores, mas sobretudo, na elaboração do PPP (propiciador da articulação do processo democrático da escola) e na mobilização da comunidade escolar para o comprometimento e participação das ações desempenhadas pela escola.

Mesmo que prevista na Constituição Federal e na Legislação Educacional, a gestão democrática ainda enfrenta algumas problemáticas referentes ao seu campo de atuação. A conscientização da comunidade escolar, dos profissionais e dos responsáveis para uma participação mais efetiva, ainda se encontra enfraquecida. E deste modo, em muitos dos casos, não existe a participação nas reuniões e na elaboração do projeto pedagógico da escola, o que por sua vez ocasiona a ausência nas demais atividades significativas e tampouco não existe o acompanhamento para a resolução dos problemas enfrentados e que na verdade precisam ser resolvidos coletivamente.

A partir do exposto, fica evidente o quão necessário se faz uma gestão comprometida com os processos democráticos e o quanto esta pode propiciar a melhoria na qualidade educacional. Assim como a participação, o exercício da democracia torna-se também um processo de aprendizagem e podem contribuir para a formação de sujeitos participativos, críticos e políticos.

REFERÊNCIAS

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert. **Gestão democrática na escola: em busca da participação e da liderança.** Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 9-24, 2016.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. **Gestão e democracia na escola: limites e desafios.** Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014 p. 27-41.

CROTI, Adriana; IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla, RUIZ, Adriano Rodrigues. **Gestão Escolar: reflexões e importância.** Colloquium Humanarum, vol. 11, n. Especial, Jul-Dez, 2014, p. 903—910.

FILHO, Antonio Euzébios. **Conselhos Escolares para que? Análise de uma Experiência com Gestão Escolar Democrática.** Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, p. 139-152, Janeiro-Junho, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba. 2009.

SANTOS, Julia Gabrieli Schmidt. **O projeto político pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática**. Três Passos, RS, Brasil 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.123-140 | dez. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA BILÍNGUE

Darkson Saraiva Moura Bezerra³²

Maria Zilda Medeiros da Silva³³

Adilma Gomes da Silva Machado³⁴

Ismênia Tácita Menezes de Lima³⁵

1 INTRODUÇÃO

O referente trabalho tem como objetivo apresentar que a inclusão para pessoas surdas ainda é uma grande meta a ser desenvolvida dentro das escolas que se mostram abertas à proposta bilíngue. Assim iremos apresentar uma abordagem teórica referente a atuação do professor de LIBRAS na escola bilíngue no Ensino Médio, abordando as práticas de ensino e como este professor em específico atua em sala de aula. Portanto dividimos o trabalho nos seguintes tópicos: Justificativa (Dos procedimentos metodológicos; Da estrutura do Trabalho) e Fundamentação Teórica.

Escolhemos a temática "**Atuação do Professor na Escola Bilíngue**", a partir da experiência de um dos autores que já venha desenvolvendo um trabalho como professor surdo de LIBRAS por mais de dez anos dentro da escola para surdos, EDAC - Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima, na cidade de Campina Grande. Tendo em vista o tempo em que trabalhou como professor surdo, vamos buscarmos alguns pontos importantes para educação da pessoa surda. Assim, diversos pontos dentro da escola em que o ensino foi desenvolvido com base no conhecimento específico que adquiriu ao longo desse tempo.

A questões metodológicas das práticas dos professores titulares mediante a temática escolhida, foi a parti da relação que tinha como experiência de atuação como

³²Graduado em Letras/LIBRAS-UEPB

³³ Mestre em Linguística e Ensino- MPLE

³⁴Mestranda em Linguística e Ensino- MPLE/UEPB

³⁵ Especialista em Libras da Faculdade Maurício de Nassau

professor de LIBRAS bilíngue agregado ao referencial teórico. O próximo capítulo nos apresentará um estudo teórico referente a educação da pessoa surda na busca do bilinguismo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos séculos, tem-se proposto uma variedade de abordagens e métodos que visam atender às necessidades educacionais de alunos surdos. A maioria destes fundamenta-se em substituir a audição perdida por outro canal sensorial, como a visão, o tato ou estímulos para aqueles que têm algum nível de audição.

A sociedade tinha uma ideia negativa em relação à surdez, o que resultou na exclusão dos surdos. Essa visão deixou-os à margem da sociedade, gerando assim a crença de que não seriam capazes de aprender. No entanto, a partir do século dezesseis, educadores se propuseram a desenvolver métodos educacionais específicos para surdos.

De acordo com Goldfield (1997), uma metodologia que incluía a datilologia (representação manual de letras do alfabeto) foi desenvolvida na Espanha pelo monge beneditino Ponce de Leon (1520 - 1584) que incluía escrita e oralização. Isso representou o primeiro passo rumo à educação de surdos.

Assim, mediante a este sentimento, o abade desenvolveu seu método. Sua proposta teve grande repercussão, pois defendia a ideia de que todo surdo tinha direito à educação pública e gratuita. (GOLDFIELD, 1997), nesta mesma época, surge na Alemanha, a filosofia educacional Oralista, que rejeita a língua de sinais e defende o ensino da língua oral. Samuel Heinick funda a primeira escola pública para surdos utilizando o método do oralismo criado por ele.

O oralismo dominou até a década de sessenta, quando pesquisas mostraram a importância da Língua de Sinais para a vida dos surdos e que se constituía com as mesmas características de línguas orais - com a função de comunicar.

A filosofia da Comunicação Total surge em 1968 com a proposta de utilizar todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos, pois afirma que a comunicação, e não apenas a língua, deve ser privilegiada. Mas é na década de setenta, de acordo com Goldfield (1997), que se percebeu que a Língua de Sinais deveria ser independente da língua oral, dando origem assim a filosofia Bilíngue, a qual vem se disseminando por todo o mundo desde a década de oitenta.

Segundo os estudos foi no início de 1857 que a educação para surdos se iniciou aqui no Brasil com a criação de uma escola, atualmente chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ernest Huet, professor francês surdo fundou esta primeira escola especial no Rio de Janeiro com o apoio de Dom Pedro II, a qual utilizava a Língua de Sinais. No fim da década de setenta, chega o oralismo ao Brasil e na década seguinte começa a ser desenvolvido no país o bilinguismo.

Podemos assim dizer que atualmente os métodos de ensino estão divididos em três grandes abordagens: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Segundo os seus defensores, o Oralismo visa integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (GOLDFIELD, 1997).

Já para os profissionais que defendem a Comunicação Total, o surdo não é visto como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, diferentemente dos oralistas, mas como uma pessoa que é a surda como uma marca que interfere nas relações sociais e no desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo (CICCONE, 1990).

Para os bilinguístas, os surdos constituem uma comunidade com cultura e língua próprias, tendo dessa maneira, uma forma particular de pensar e agir, que devem ser respeitados. Assim, segundo Brito (1993), a Língua de Sinais "propicia não apenas a comunicação surdo-surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social."

A preocupação do bilinguismo é respeitar a autonomia da Língua de Sinais e, sobretudo, os seus usuários, de forma a organizar um plano educacional que também respeite a experiência psicossocial e linguística dos surdos.

O que ocorre com muitas propostas ditas bilíngues é que ainda possuem fragmentos de outras propostas educacionais anteriores a educação bilíngue em virtude de não se valorizar a Língua de Sinais como língua autônoma. Nos últimos oito anos, a educação bilíngue para os surdos tem ganhado espaço nas discussões nacionais. Este fato deve-se a promulgação da Lei 10.436/02 regulamentada pelo Decreto 5.626/05 que reconhece a Libras enquanto língua natural dos surdos. No seu Capítulo III, o Decreto 5.626/05 assegura,

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
 III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Os incisos I, II e III do Capítulo supracitado asseguram a formação de professores bilíngues a partir da criação de cursos de Letras/Libras. O surgimento de tais cursos é importante não só por garantir a formação bilíngue dos professores, mas também, por suscitar discussões acadêmicas acerca das questões da educação dos surdos e naturalmente sobre a educação bilíngue.

No tocante a educação bilíngue o mesmo Decreto no Capítulo VI assegura,

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005)

No Parágrafo 1º o Decreto define como escolas ou classes bilíngues aquelas que oferecem Libras e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como línguas de instrução. Também referindo-se ao bilinguismo o próprio MEC ressalta que

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde e de que forma as crianças utilizam as línguas na escola. (MEC/SEESP, 2006)

A afirmação do MEC é clara: assumir uma proposta bilíngue requer da escola uma política linguística, a definição de qual língua será a L1, primeira língua, e que papel cada língua exercerá no ambiente escolar. Portanto, não basta se dizer bilíngue. Para termos um bilinguismo de fato é necessário pensar os papéis das duas línguas não só no momento

da aula, mas, também, nas interações que ocorrem fora da sala de aula: como a gestores, os técnicos administrativos e o pessoal de apoio. Todas essas questões estão atreladas ao aspecto cultural. Com relação à identidade e cultura surda, Quadros e Sutton-Spence (2006) explicam que,

a identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país. Sutton-Spence (2006, p.110)

Uma proposta para ser bilíngue, passa necessariamente pelas questões culturais, pois língua e cultura estão interligadas; não há uma sem a outra. Entender que o surdo é essencialmente visual e tal aspecto o constitui diferente dos ouvintes é uma questão cultural. Por outro lado, o surdo também compartilha de uma cultura nacional, o dos ouvintes.

Por isso, é imprescindível que o professor atuante na escola bilíngue tenha pleno domínio da língua de sinais e esteja integrado com a cultura surda, pois, só assim, ele estará dentro dos parâmetros necessários para uma educação bilíngue.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a prática do professor bilíngue precisa de sensibilização, pois a Língua de Sinais-LS deve ser vista como língua autônoma, a qual possui características próprias e que traz em sua essência a cultura da comunidade surda, de forma que a LS é uma língua de identificação e comunicação, enquanto a Língua Portuguesa - LP é a possibilidade de acesso à informação, conhecimento e cultura para ambos os grupos (surdos e ouvintes).

Dessa forma, o ensino para surdos deve priorizar inicialmente a LS pelo contato com usuários dessa língua, como forma de inseri-los nessa comunidade, a qual possui sua própria identidade, conforme supracitado. Nesse sentido:

O bilinguismo para surdos/as, desenvolvidos a partir da década de 80, em decorrência das pesquisas sobre a Língua de Sinais e as comunidades surdas, considera que a Língua de Sinais é a primeira língua do/a surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Neste caso, a Língua Portuguesa passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no/a aprendiz habilidades de leitura e escrita. (FREIRE, 1998, APUD PEDREIRA, 2008, p.05)

Os surdos, por conta das especificidades linguísticas, possuem uma forma de "ler" o mundo muito particular, pois sua compreensão está pautada na experiência visual, por

isso possuem sua própria identidade linguística. As diferenças linguísticas e culturais criam desta forma uma barreira entre as duas culturas, haja vista que os surdos conhecem o mundo através de outros sentidos, limitando o acesso a todas as informações difundidas na sociedade e conseqüentemente comprometendo a compreensão de mundo. Levando em consideração este pressuposto, a LP deve ser ensinada na modalidade de leitura e escrita, ampliando assim a compreensão.

A educação bilíngue, tal qual está posta na lei que prevê a inclusão da LS como língua funcional no contexto escolar, na prática, não tem potencializado as diferenças linguísticas e culturais dessa comunidade. A simples utilização da LS em sala de aula além de não valorizar aspectos culturais, históricos e sociais dos surdos, não garante aprendizagem satisfatória. É necessário um novo olhar, não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo em relação às concepções envolvidas nessa prática.

Uma proposta de educação bilíngue deve ser vista como "uma condição humana comum", assim como para que o aluno surdo compreenda os mecanismos que envolvem o uso da LP escrita e a construção do conhecimento, faz-se necessário a mediação do professor que deve ter formação adequada para atuar.

Mas, o grande desafio está exatamente na interpretação de uma língua que tem base oral, isso porque toda a experiência dos surdos é primordialmente visual. Como lhes falta a experiência auditiva, a aquisição de habilidades de interpretação da língua escrita torna-se difícil. No entanto, tal deficiência pode ser minimizada com a mediação adequada.

No que diz respeito à experiência visual, Smith (1999) nos diz que o que torna um leitor pouco competente não são aquelas habilidades que adquirimos através dos olhos, tais como reconhecer letras, associar as palavras aos objetos nem tão pouco entender a estrutura de um texto escrito, mas sim aquelas relacionadas à compreensão geral, ou seja, a forma pessoal de perceber e processar as informações fornecidas no contexto em que estamos inseridos.

Buscar entender como os surdos constroem o conhecimento mediante as informações absorvidas, pode ser o meio pelo qual os professores conseguiriam desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, capazes de oportunizar aos surdos conhecimentos sistematizados que se vinculem na escola e na sociedade.

A aquisição da LS possibilita ao surdo acessar os conceitos da sua comunidade e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, agir e ver o mundo,

enquanto a LP possibilitará a formação das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

Essa perspectiva sugere diálogo constante, parcerias entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, discussões e projetos pedagógicos específicos. Segundo as leituras de Skiliar (1999) diz que, a educação bilíngue não pode ser assimilada a escolarização bilíngue, isto é, não deve se justificar somente como ideário pedagógico a ser seguido dentro das escolas, precisa-se ter novos olhares para a educação da pessoa surda.

Em relação a isso, Slomski (2011) salienta que para assumir uma postura bilíngue é necessário muito mais, pois tal postura não se resume somente a mudanças didático-pedagógicas, mas sim rever-se como pessoa e como profissional, pois sem está tomada de decisão, as mudanças não passarão de "meras reformas técnicas" destituídas de sentido.

As transformações necessárias à implantação do ensino bilíngue ainda não ultrapassaram o plano teórico, muito embora esta não seja uma discussão recente, mas estão em um estágio inicial de execução, apesar de todos os resultados obtidos pela experiência de professores que procuram desenvolver este trabalho na escola regular.

Estes dados apontam para a necessidade de transformações profundas na concepção de ensino. Para tanto é necessário entender a Língua de Sinais segundo o que Quadros e Karnopp (2004) nos afirma:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estilo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva - no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente; caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos - o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais, são portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como um patologia da linguagem. Stok, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Quadros e Karnopp (2004, p.30)

Os surdos quando expostos à Língua de Sinais frequentemente, a adquirem e aprendem a lidar com ela de forma natural como um usuário de qualquer outra língua, de forma que utilizam os mecanismos necessários para significá-la, sem grande esforço mental. Diante das possibilidades de uso da Língua de Sinais, o professor aparece como

mediador entre as duas línguas, expondo os alunos também a Língua Portuguesa em textos escritos, como forma de promover uma maior interação dos mesmos com o uso social desta.

A partir da compreensão do termo bilíngue como sendo um sujeito conhecedor e eficiente em duas línguas, o que se propõe como forma de ensino para aquisição da segunda língua, que para o surdo é a LP, é a forma escrita da língua oral a partir de sua língua materna, LS. Isso se deve ao fato de o surdo interagir melhor com o sentido da visão, respeitando dessa forma a sua condição de surdez.

Nesse sentido, o trabalho pode ser desenvolvido mediante narrativas, poesias e lendas que fossem elaboradas a partir do universo da surdez e, assim privilegiassem a cultura e conseqüentemente o sentido da visão. Falando nestas questões, a pesquisadora surda Rangel (1998 apud Favorito, 2009) diz o seguinte:

Fazer uso de recursos visuais na comunicação significa para nós sujeitos surdos, um resgate cultural, uma possibilidade de recriarmos no interior do currículo nossa cultura, nossa língua, nossa comunidade, principalmente representar a surdez enquanto uma diferença cultural e não uma deficiência. Isso significa olhar a surdez a partir de seus traços culturais, afastando-se do olhar patológico, da enfermidade e da normalização. (RANGEL, 1998, p. 81 apud FAVORITO, 2009, p. 38).

Desenvolver atividades que contemplem as necessidades dos surdos deve partir dessa perspectiva. Usar de forma mais significativa produções que fazem parte de sua cultura, valorizando-os no âmbito cultural e social.

Muito embora o ensino bilíngue seja assegurado pelo Decreto nº 5.626 de 2005, a concretização de uma proposta efetiva na escola regular ainda não é uma realidade, isso porque ainda existem muitos obstáculos a serem vencidos. Estes dizem respeito à necessidade de conhecimento sobre a LS, ausência ou pouco conhecimento sobre surdez, dificuldade em desenvolver um trabalho efetivamente bilíngue, déficit no ensino da LP bem como a dificuldade dos alunos em acompanhar as aulas.

Assim, ao invés de propiciar o aprimoramento do processo educacional numa perspectiva bilíngue, o paradigma inclusivo tem proporcionado experiências fragmentadas e processos descontínuos, responsáveis pelo insucesso no processo de ensino-aprendizagem o que gera uma ilusória inclusão escolar.

Stumpf (2004), assim afirma a realidade da maioria dos professores que se propõem a proposta bilíngue:

Professores alheios á cultura e sem o suficiente conhecimento da Língua de Sinais para dar conta dos processos educacionais sugerem ser menos importante do que o Português. Consequentemente, com essa visão, não podem participar com sucesso de proposta séria de bilinguismo. (RANGEL; STUMPF, 2004, p.89)

Como sabemos, o desenvolvimento de metodologias de ensino bilíngue não é um processo fácil de ser implantado, haja vista as condições encontradas na escola, como já mencionado anteriormente, as quais dizem respeito a formação adequada de professores e recursos materiais indispensáveis a atuação do docente. Mediante essa realidade, cabe ao professor regente a realização de atividades que favoreçam a inter-relação entre LS e LP, o que termina limitando o trabalho pedagógico.

É importante ressaltar que não basta simplesmente traduzir o currículo escolar para a LS. Há que se contemplar os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos para que o aluno surdo possa se identificar com a sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes, afirma Skiliar (1999).

Para tanto, a LS deve ser mediadora dos conteúdos enquanto LP será utilizada na modalidade escrita, como suporte para a ampliação dos conhecimentos. Na realidade, uma língua não se sobrepõe a outra, antes elas se auxiliam, haja vista que o objetivo é o desenvolvimento da compreensão e da dialógica mediante a ampliação do repertório linguístico. Nesse sentido, Quadros (2000, p.54) contribui ao dizer: “ Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

A abordagem de ensino bilíngue visa capacitar os surdos para a utilização de duas línguas, no entanto, isso só será possível quando houver uma maior compreensão da função social e quando o uso da LS associada a LP ultrapassar as salas de aula e chegar ao contexto geral da escola, chegando por fim ao contexto social. Precisamos, para isso, não somente de um programa de atividades, mas, sobretudo de capacitação dos professores e até mesmo de um trabalho interdisciplinar em que todos os profissionais envolvidos (professores, coordenadores, intérpretes, psicólogos) desenvolvam projetos específicos capazes de atender as necessidades deste grupo.

A abordagem bilíngue pressupõe que a linguagem e a cognição do surdo se apoiam na LS enquanto a LP é a segunda língua. Assim, mediante essa premissa, as propostas educacionais desenvolvidas devem se ocupar em sistematizar o ensino da forma a inovar as representações sobre o surdo, acarretando dessa maneira a práxis pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover um ensino de qualidade para Surdos atualmente ainda é um grande desafio, apesar de a Língua de Sinais (LIBRAS) ter adquirido maior visibilidade na sociedade e a discussão sobre o ensino bilíngue ter ganhado maior espaço. Portanto, é preciso romper barreiras a fim de que os surdos alcancem autonomia em uma segunda língua. Isso só será possível mediante ações que contemplem todas as esferas sociais (família, escola e sociedade).

Assim, durante o período da pesquisa, foi possível perceber a todo momento um descompasso entre o ensino da Língua de Sinais (LS) e a Língua Portuguesa (LP), dado ao fato de que não há domínio mínimo de compreensão de uma das línguas por parte de alunos ou professores.

A atuação do professor em uma escola bilíngue só será efetiva se houver trabalho interdisciplinar, em que professor, intérprete, coordenador pedagógico e psicólogo discutam e desenvolvam estratégias e atividades engajadas a planos e projetos pedagógicos direcionados a ampliar o repertório linguístico desses alunos. Todo o trabalho desenvolvido na escola deve ter vistas para a inclusão dos Surdos na sociedade, buscando assim uma convivência menos excludente.

REFERÊNCIAS

BRASIL **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes. – 2º. ed. – Brasília (DF): MEC, SEESP, 2006. 343 p.

CICCONE, M. **Comunicação total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COLDFIELD, M.A. **A criança surda.** São Paulo: Pexus, 1997.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Canoas: Textura, 2000.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Art Med. 2004.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo.** UNICAMP/Cefiel/Min. Educação, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A política da educação bilíngüe para surdos**. In SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: Um olhar sobre as Diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STUMPF, Marianne. **Olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. São Paulo: CRV, 2012.

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Ismênia TÁCITA Menezes de Lima³⁶

Maria Zilda Medeiros da Silva³⁷

Adilma Gomes da Silva Machado³⁸

Darkson Saraiva Moura Bezerra³⁹

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, conforme os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), as pessoas com deficiência auditiva são divididas em três categorias: as que apresentam alguma dificuldade para ouvir; as que apresentam grande dificuldade para ouvir; e as que não conseguem ouvir de modo algum.

Segundo o censo demográfico (IBGE, 2010), o número de pessoas com deficiência auditiva é de 9.717.318, o que representa 5,1% da população do país. Do número total de pessoas com deficiência, 7.574.145 apresentam alguma dificuldade para ouvir, dessa totalidade, 930.514 frequentam escola ou creche. No tocante de pessoas que apresentam grande dificuldade para ouvir existem 1.798.967, dessas apenas 175.413 frequentam creche ou escola. Em relação aos que não conseguem ouvir de modo algum, isto é, os surdos, público-alvo deste trabalho, são 344.206 pessoas, das quais 85.755 frequentam escola ou creche.

No nosso país, temos como o primeiro marco na mudança da educação de surdos a Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial da comunidade surda (BRASIL, 2002), dando ao sujeito surdo a emancipação de poder se comunicar e receber instruções em sua língua natural, uma conquista árdua da comunidade surda alcançada através de lutas e movimentos sociais realizados incessantemente por líderes e apoiadores da comunidade surda brasileira. Em

³⁶Especialista em Libras da Faculdade Maurício de Nassau.

³⁷ Mestre em Linguística e Ensino- MPLE

³⁸Mestranda em Linguística e Ensino- MPLE/UFPB

³⁹ Graduado em Letras/LIBRAS-UFPB

seu art. 1º a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002). Em 2005 a Lei nº 10.436/2012 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que em seu art. 3º reconhece que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

De acordo com o art. 4º do Decreto nº 5.626/2005, a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Ao longo dos anos, o número de alunos surdos que ingressam no ensino superior aumentou. Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2018, eram de 2.235 o número de matrículas em cursos de graduação de alunos surdos (BRASIL, 2019). Essa nova realidade de inserção de alunos surdos, demanda uma formação dos professores e uma preparação da universidade para receber esses alunos (SANTANA, 2016). Além da necessidade da formação dos profissionais para atendimento do aluno surdo nas instituições de ensino, percebe também a falta de tradutores e intérpretes de Libras em salas de aula nas instituições de ensino público de todo o Brasil, vindo a comprometer o desenvolvimento e aprendizado desse aluno.

Ao observar as mudanças ocorridas acerca da educação dos surdos, surgem questionamentos como: o que pode ter transfigurado no comportamento das pessoas surdas diante da sociedade no que diz respeito a sua formação superior? O que essas mudanças têm influenciado o sujeito para que esse tenha interesse em um ingresso no ensino superior? Atualmente há buscas e anseios para a formação superior por parte dos surdos, considerando concluintes do Ensino Médio? Diante do exposto, o intuito deste trabalho é fazer uma explanação sobre as condições de educação que levam ou não os sujeitos surdos, da cidade de Mamanguape- PB objetivar o ensino superior, mediante a educação oferecida pelas instituições de ensino público.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A Constituição de 1988 é considerada o marco para a inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil, pois foi a partir desta que o estado passou a assumir legalmente a responsabilidade pela educação com a garantia de um atendimento especializado dessas pessoas. Em seu art. 205º afirma que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já no seu art. 206º, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e em seu art. 208º garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Em 1996 foi estabelecida a **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN), que em seu capítulo V definiu a educação especial e o papel do governo em relação aos alunos com deficiência. De maneira geral, essa Lei estabelece que esses alunos, ao serem matriculados nas escolas regulares, tenham o direito de receber um apoio de especializado, além de assegurar-lhes professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996a).

Como supracitado, com a oficialização da Libras a partir da Lei nº 10.436/2012, temos a primeira modificação no sistema educacional a respeito às políticas educacionais no contexto da educação dos surdos. O Decreto nº 5.626/2005 que regulamentou a referida Lei, prioriza a formação superior de sujeitos surdos para o ensino de Libras na educação básica e dá as pessoas surdas prioridade para ministrar a disciplina de Libras, além de estabelecer que os alunos surdos devem ter uma educação bilíngue, na qual a Libras deve ser considerada a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua (BRASIL, 2005).

Além de instituir a função do professor surdo, a legislação prevê ainda, a formação de instrutores de Libras, os quais são usuários da língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo

Ministério da Educação (BRASIL, 2005). O Decreto nº 5.626/2005 em seu art. 24º afirma ainda que:

A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Em 2008, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e reconhece que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.1). Segundo Costa (2014), uma das práticas do AEE, é oferecer aos alunos o ensino da Libras por intermédio do instrutor de Libras, que é um profissional surdo que utiliza a língua de sinais como forma de comunicação.

A Lei nº 12.319 de setembro de 2010, regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras (BRASIL, 2010). Vale salientar que de acordo com a Lei nº 10.436/2002 a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, o que segundo Santana (2016, p. 86)” é um ponto importante, já que os surdos terão que ler e escrever na segunda língua, o português escrito”. De acordo com a autora:

As políticas educacionais do Brasil estão sendo desenvolvidas e ampliadas para dar apoio ao surdo, ao ensino bilíngue e ao surdo oralizado. No contexto educacional, a presença do intérprete, do instrutor surdo, de uma equipe para formação dos professores assim como as modificações de estratégias de avaliação tanto em português escrito quanto em língua de sinais são metas a serem alcançadas (SANTANA, 2016, p. 86).

A Educação superior foi abordada pelo Decreto nº 7.611 de novembro 2011 no qual foi atribuída a obrigatoriedade de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Atualmente, a educação das pessoas surdas tem sido marcada por movimentos e lutas envolvendo conflitos e discussões inerentes às políticas educacionais, principalmente no que diz respeito à oferta da educação das pessoas surdas em escolas

comuns, ou seja, educação inclusiva (COSTA, 2014). Andrade e Alencar (2015, p. 55), afirmam que “o acesso escolar é um indicador necessário às políticas de inclusão”. Para Schubert (2017):

Nas políticas, destacar a inclusão conduz à compreensão de que a educação condizente já está posta para todas as classes e representa os interesses dos surdos pela introdução da Libras nas escolas e na formação dos professores, sem considerar se na materialidade o bilinguismo se manifesta em educação bilíngue como direito e princípio constitucional de qualidade (SCHUBERT, 2017, p. 22).

3 O SUJEITO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior é desafiador para todos os jovens, os problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar novas informações e conhecimentos, esses jovens precisam contornar falhas que comprometem o desempenho acadêmico universitário, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (BISOL et al., 2010; SAMPAIO e SANTOS, 2002).

No tocante de alunos com deficiência auditiva, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, assegura o compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: propiciar, sempre que necessário, o intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas; de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita; e oferecer aos professores acesso à literatura correspondente às especificidades linguísticas do deficiente auditivo (BRASIL, 2003). No entanto, como mencionado anteriormente, esses recursos só serão ofertados caso o aluno surdo solicite a instituição de ensino. Segundo Bisol, et al. (2010):

A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais (BISOL, et al. 2010, p. 148).

No entanto, constata-se baixa taxa de matrículas e ingresso de estudantes surdos na educação superior. Como mencionado anteriormente, em 2018 no Brasil, eram de 2.235 o número de matrículas em cursos de graduação de alunos surdos (BRASIL, 2019). Daroque e Padilha (2012), reconhecem que o ingresso de alunos surdos nos cursos de graduação, não significa que eles tenham condições de permanência na instituição de ensino superior, nem que terminarão os estudos e nem significa que as condições de ensino e de aprendizado sejam efetivas.

Segundo Armesto (2014), há questões complicadas no que se diz respeito à socialização e sociabilidade de alunos surdos. Pela questão da especificidade linguística e da cultura surda, as relações entre os alunos ouvintes e o surdo, e estes com professores e funcionários ficam abaladas. Daroque e Padilha (2012) ressaltam as dificuldades enfrentadas quando o aluno surdo inicia seus estudos acadêmicos. Segundo os autores:

As dificuldades ficam mais aparentes nas práticas cotidianas de sala de aula. Evidenciam-se, também, as diferenças em relação à linguagem. Sua língua de reflexão é outra, e os meios para aprender conteúdos novos são outros. O professor e a instituição desconhecem a necessidade do aluno surdo, que precisa de adaptações para ensinar seus conteúdos, dinamizar a aula de forma mais visual e compreender questões específicas da surdez (DAROQUE E PADILHA, 2012, p. 27).

De acordo com Guarinello, et al. (2009 apud SANTANA, 2016) o letramento acadêmico que envolve trabalhos de conclusão de curso (TCC), relatórios, provas e livros didáticos são mais difíceis para os surdos. Principalmente porque os surdos universitários de hoje foram educados a partir de uma perspectiva oralista, o que não garantia o acesso dos surdos a cultura escrita nem a práticas significativas com a linguagem escrita. Em outras palavras, “os surdos que ingressam na universidade têm uma aquisição precária do português escrito” (SANTANA, 2016, p. 86).

Cruz e Dias (2009), apontam a comunicação como uma outra dificuldade relatada pelos surdos no ensino superior. Segundo os autores, “a escola, sendo organizada e planejada para ouvintes e por ouvintes, não tem uma língua compartilhada com os surdos. Com a ausência de uma língua comum torna-se quase impossível a interlocução surdos-ouvintes e as demais dificuldades fluem em decorrência” (CRUZ e DIAS, 2009, p. 72). Andrade e Alencar (2015), afirmam que:

A educação superior no Brasil requer a adoção de estratégias que propiciem a ampliação do acesso, da permanência e da conclusão de surdos na área educacional, assim como a expansão das possibilidades de atuação profissional

desse público não apenas na educação, como também em outras esferas de atuação na sociedade (ANDRADE e ALECAR, 2015, p. 75).

A inclusão desses alunos será obtida através de mudanças de atitude por parte de funcionários, reitores, professores e alunos, no momento que os mesmos passarem a ter a consciência de que um aluno surdo é como qualquer outro aluno, porém com necessidades específicas, garantindo condições efetivas não só no ingresso, mas para sua permanência e conseqüentemente conclusão do curso.

4 METODOLOGIA

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Stake (2011 apud Sanches e Silva, 2019):

Os métodos qualitativos permitem uma melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações e das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas, o que vem ao encontro dos objetivos a que nos propomos (STAKE 2011, apud SANCHES e SILVA, 2019).

A pesquisa do tipo Estudo de caso é definida por Yin (2010), sendo caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo dos fatos objetos de investigação, permitindo um amplo e minucioso conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados. Para a fundamentação da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico através de pesquisas em sites, artigos científicos, teses e dissertações sobre o tema.

A coleta de dados será feita por meio de um questionário semiestruturado contendo perguntas previamente elaboradas em forma de roteiro, na ocasião faremos filmagens que posteriormente serão transcritas para melhor análise, nas quais serão usadas como critério a percepção dos mesmos acerca das mudanças ocorridas na história da educação dos surdos e o que isso tem influenciado na vida e perspectiva dos mesmos, bem como seu conhecimento de mundo. No questionário é composto por cinco perguntas pertinentes a essa entrevista, as quais serão expostas a seguir:

- 1) Como você relaciona a educação dos surdos nos dias de hoje e antigamente?
- 2) Na sua opinião a educação inclusiva funciona no dia a dia da escola?
- 3) Você tem interesse em ingressar em uma faculdade?
- 4) Sua família incentiva a sua vida acadêmica?

5) Você acredita que a pessoa surda pode ter qualquer profissão ou ainda sofre preconceitos?

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na oportunidade participaram do estudo quatro surdos, sendo dois cursando o último ano do ensino médio e dois concluintes do ensino médio. Os dois surdos estudantes do ensino médio foram entrevistados de forma presencial na própria instituição de ensino que frequentam, com os outros dois que já concluíram o ensino médio, a entrevista foi realizada via internet através da web, nesse caso as informações foram armazenadas em arquivo textual.

5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Os entrevistados têm idade entre 19 e 40 anos e não terão seus nomes revelados, por esse motivo, serão reconhecidos da seguinte forma: entrevistado 1 (E1), entrevistado 2 (E2), entrevistado 3 (E3) e entrevistado 4 (E4).

O primeiro entrevistado (E1) tem 19 anos e nasceu surdo profundo. Aos 8 anos fez transplante coclear e teve aulas com uma fonoaudióloga, porém não se adaptou ao implante e decidiu não o utilizar alegando sentir grande incômodo com o barulho, além de sentir dores de cabeça. Aos 10 anos conheceu a FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência), o mesmo teve a oportunidade de conhecer a Libras e posteriormente se apropriar dela. Atualmente o surdo cursa o terceiro ano do ensino médio.

O segundo entrevistado (E2) tem 21 anos, nasceu surdo em consequência de meningite, fez tratamento, mas teve sequelas na fala, a surdez aconteceu em decorrência da doença. Não sabe seu grau de perda auditiva, tem um dos olhos cego e também tem cardiopatia. Atualmente cursa o terceiro ano do ensino médio.

O terceiro entrevistado (E3) tem 40 anos, nasceu ouvinte, porém aos cinco anos relata que estava dormindo quando acordou muito assustado com fogos de artifício, a família o levou ao hospital, porém só foi notado a perda severa da audição depois de alguns dias. A medicação durante o tratamento agravou ainda mais seu quadro. Esse entrevistado morava distante da cidade e não teve muito acesso a informações com relação de seus direitos, estudou quando criança na escola na própria comunidade rural,

e somente no ensino médio que iniciou os estudos na escola localizada na zona urbana. Nesse período o estudante conheceu a secretaria da Instituição onde estudava, a mesma o ajudou, encaminhando para ir em busca de seus direitos enquanto surdo. Com essas informações sobre seus direitos enquanto surdo, o ajudou durante sua vida escolar a se tornar um cidadão de direito, como também na sua formação integral. Resultado disso é que atualmente ele é um profissional na área de estética trabalhando como manicure e pedicure.

O quarto entrevistado (E4) tem 33 anos, concluiu o ensino médio e trabalha como motorista em uma empresa de ônibus. É surdo congênito, pois sua mãe teve rubéola durante a gravidez, o que levou o entrevistado ter consequência da perda profunda na audição.

5.2 PERCEPÇÃO DOS SURDOS OBTIDAS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO

Na primeira questão foi perguntado aos entrevistados como eles relacionavam a educação dos surdos nos dias de hoje com a de antigamente. Três dos entrevistados não mencionaram a educação dos surdos nos dias de hoje, destacaram apenas as dificuldades enfrentadas no passado. Somente o E4 afirmou que atualmente existe uma acessibilidade maior, a qual associou com a disseminação da Libras, como podemos observar a seguir:

“As famílias não davam importância para nós surdos, vivia dentro de casa, minha mãe me protegia muito, não incentivava ir à escola” (E1).

“A vida dos surdos antigamente era muito solitária, eu tinha muito contato com o povo ouvinte, vivia completamente no mundo deles, na escola não tinha intérprete. Eu esperava a resposta do meu colega” (E2).

“No passado a educação dos surdos era muito lenta, eu não entendia nada, recebia muita ajuda dos professores e colegas de classe, era bom” (E3).

“Eu gostava de estudar, mas a educação de hoje é melhor as pessoas conhecem a Libras por isso as coisas ficaram melhores” (E4).

A família é fundamental no processo de escolarização da criança surda. Ansay (2009, p. 62) destaca o comprometimento dos pais com a educação dos filhos surdos, e afirma que “no caso de crianças surdas, filha de pais ouvintes, pode haver um comprometimento no desempenho dos pais em relação à educação dos filhos, devido às barreiras de comunicação”. No entanto, como ressalta o E1, muitas vezes há uma certa

proteção por parte dos pais para que o filho não sofra com o preconceito. Conforme Strobel (2008):

Já teve casos em que muitas famílias ouvintes foram pedir opinião ao povo surdo e optaram depois em colocar o filho surdo na cultura ouvinte seguindo conselhos de muitos especialistas também ouvintes. O anseio de tornar seus filhos surdos “normais” perante a sociedade falou mais alto, pois as famílias ouvintes no meio da comunidade surda sentiram-se “estrangeiras”, porque é um mundo diferente que não compreendem e com o qual se assustam (STROBEL, 2008, p. 50).

Pode-se constatar através das respostas, que antigamente existia barreiras na comunicação entre o aluno surdo, os professores e os demais colegas. Essa falta de comunicação por vezes dificultava a aprendizagem desse aluno. A inserção da Libras no ensino e a presença do intérprete na sala de aula, fizeram com que essa situação começasse a mudar.

Na segunda questão foi perguntado aos entrevistados as suas opiniões sobre o funcionamento ou não da educação inclusiva. Como podemos verificar, os participantes citaram a presença de intérpretes, a inserção da Libras e as leis, como responsáveis pela existência da educação inclusiva.

“A educação inclusiva acontece sim, antes não tinha intérprete, atualmente tudo é mais fácil com as intérpretes na escola” (E1).

“As pessoas não sabiam nada de Libras, a maioria só ficava curiosos pra olhar o surdo sinalizando” (E2).

“Hoje existem leis que obrigam ter uma educação inclusiva” (E3).

“Hoje existe uma parte boa, vejo que falta muita coisa, mas esperamos que tudo melhore, me sinto feliz pela Libras ser disseminada, pois antes eu lembro que o professor rasgava as folhas do meu caderno para eu escrever com a letra bonita e legível eu achava um sofrimento” (E4).

Como já foi abordado, a Libras foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda pela Lei de nº 10.436/2002. Com relação ao aluno surdo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reconhece que o mesmo seja inserido nas salas comuns de ensino e os conteúdos sejam ministrados em Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e em Libras com a mediação do tradutor/intérprete de Libras.

As mudanças ocorridas na educação dos surdos se mostram de fundamental importância para o alcance da educação inclusiva, no entanto, como pode-se observar durante este trabalho, ainda falta muito para que se exista de fato uma educação inclusiva.

Na terceira questão foi perguntado sobre o interesse dos entrevistados em ingressar no ensino superior. Os dois entrevistados que ainda estão cursando o ensino médio afirmaram que almejavam ingressar no ensino superior, no entanto, os entrevistados que já concluíram o ensino médio, alegaram que não tinham interesse em ingressar no ensino superior e que estavam satisfeitos com suas respectivas profissões.

“Sim, quero entrar na faculdade de engenharia, acho linda essa profissão, mas prefiro entrar em uma faculdade particular, pois não precisa fazer prova do ENEM” (E1).

“Sonho em entrar no curso de Designer por que amo desenhar. Vou tentar fazer o ENEM, mas antes pretendo melhorar o português” (E2).

“Hoje não tenho interesse, me sinto satisfeito em ser aposentado e trabalhar fazendo unhas” (E3).

“Faculdade dá muita preocupação, não tenho esse objetivo, sou motorista, amo ônibus e carros isso tá bom, trabalho onde eu me sinto feliz” (E4).

Apesar dos avanços alcançados na educação dos surdos, o número de estudantes surdos no ensino superior ainda é inexpressivo. De acordo com Sá (2010, apud MOURA, 2016), muitas vezes o que impede os surdos chegarem ao ensino superior é a oferta de uma educação que não considera suas diferenças, sua língua, sua cultura e sua identidade. Como podemos observar, frequentemente os surdos são apenas treinados para o mercado de trabalho e mantidos desinformados e condenados ao analfabetismo funcional. Diante disso, “a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 1996b).

Na quarta questão foi perguntado se a família dos entrevistados os incentivava na vida acadêmica, apenas o E1 afirmou que a família o apoiava. Como mencionado anteriormente, muitos pais protegem seus filhos e isso acaba afetando no desejo do surdo em continuar com seus estudos, o que acaba contribuindo com o abandono e evasão escolar. Três entrevistados alegaram não receber o apoio da família, no entanto, continuaram com os estudos.

“Meus pais falam o tempo todo pra eu estudar, eles incentivam bastante, e reclamam quando eu tiro notas baixas” (E1).

“Minha mãe as vezes me deixa dormindo, pede pra eu não ir pra escola, tem medo que eu fique doente e passe mal, mas eu gosto de frequentar a escola” (E2).

“Minha família nunca ligou de estudar, sempre falou que o importante era trabalhar no serviço próprio para não correr o risco de trabalhar em outro lugar e perder a aposentadoria” (E3).

“Eu sempre gostei de estudar, minha família nunca me proibiu, mas também nunca incentivou” (E4).

A falta do apoio familiar prejudica o acesso à informação e ao conhecimento. Segundo Manente; Rodrigues; Palamin (2007), o estímulo familiar e da escola são os fatores diferenciais decisivos na decisão do indivíduo deficiente auditivo almejar cursar o ensino superior.

Na quinta e última questão os entrevistados foram questionados se acreditavam que a pessoa surda pode exercer qualquer profissão ou se ainda sofre preconceitos. Nenhum dos entrevistados citaram o preconceito ao exercerem qualquer profissão. Diante das respostas, podemos constatar que todos os entrevistados acreditam que atualmente o surdo pode e deve ter qualquer profissão que almeje.

“Sim, somos capazes de ter várias profissões igual aos ouvintes” (E1).

“A profissão é importante para qualquer um, os surdos também precisam de profissão para inclusive ajudar outros surdos” (E2).

“No passado não existia profissão para o surdo, a aposentadoria já era boa, não podia arrumar emprego pra não perder a aposentadoria” (E3).

“A profissão é importante, eu tenho a minha profissão e sou muito feliz” (E4).

Andrade e Alencar (2015, p. 66), ressaltam que “as relações sociais estabelecidas na comunidade surda podem influenciar as escolhas feitas pelos surdos sobre sua formação acadêmica e sua atividade profissional, assim como podem ser refletidas e refletir as políticas públicas de inclusão dos surdos”.

Diante desse contexto, uma das contribuições que o ensino superior pode dar a jovens surdos, é a formação de futuros profissionais que representarão para as próximas gerações de surdos, possibilidades novas e mais amplas de realização e de qualidade de vida (BISOL, 2010). No entanto, o mercado de trabalho é competitivo e excludente, vale salientar que não são todos os surdos que conseguem dar continuidade aos estudos. Como também, muitas vezes os profissionais surdos podem enfrentar algumas dificuldades no mercado de trabalho devido ao despreparo das empresas em recebê-los.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da educação dos surdos somos capazes de observar que ocorreram várias lutas, intervenções e conquistas para que a educação dos surdos ocorresse, isso teve influências significativas. Por muito tempo a educação dos surdos era vista como um problema insolúvel, em que antes os surdos eram vistos como não-humanos, por esse motivo eram impedidos de usufruir de seus direitos enquanto cidadãos e sofreram enormes privações tanto no contexto social, quanto no contexto familiar. Atualmente, os sujeitos carregam essas conquistas e as demonstram através de relatos de vidas, sonhos e perspectivas. Esperamos que esse estudo possa contribuir para a emancipação e desenvolvimento integral dos sujeitos surdos que estão nas instituições de ensino, incentivando-os a continuar em busca por respeito e dignidade, fazendo valer seus direitos como cidadão surdo, principalmente na área educacional. Acreditamos que esse estudo seja um ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas alcançando mais números de entrevistados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. N.; ALENCAR, H. M. Políticas públicas, formação superior e atuação profissional: Opções morais e éticas de surdos. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.1, p. 53-79, jan./abr. 2015.
- ARMESTO, C. S. **O jovem surdo e o ensino superior**: Conquistas, dificuldades e perspectivas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014, São João del-Rei. Anais Eletrônicos... São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2014. p. 1-8.
- BISOL, C. A. et al. **Estudantes surdos no ensino superior**: Reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 139, p.147-172, janeiro/abril. 2010.
- BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002.
- BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica**. Brasília, DF, 2008.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 f.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. 19 f.

BRASIL. Presidência da República. **Aviso circular nº 277/MEC/GM**, Brasília, DF, 1996.

COSTA, H. A. C. **Políticas Públicas na Educação dos Surdos: O que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...** 2014. 366 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. **Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades**, Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan.-abr. 2009.

DAROQUE, S. C.; PADILHA, A. M. L. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. Comunicações, Piracicaba, ano 19, n. 2, p. 23-32, jul.- dez. 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero – Deficiência auditiva**.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero – Deficiência auditiva severa**.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010 – **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2012.

GOLDFIELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva Sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997. 172 p.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. **Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao Ensino Superior**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, n. 1, p. 27-42, 2007.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. **Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2002.

SANTANA, A. P. **A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs, Inglaterra, v. 16, n. 1. 85-88, 2016.

SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. **A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019

SCHUBERT, S. E. M. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores**. 2017. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. **Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 118 p.: il.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 320 p.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS

Maria José Ferreira Bandeira da Silva⁴⁰

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Déborah Ribeiro Galvão

Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal, refletir sobre os avanços e desafios da Política Nacional de Educação especial na perspectiva inclusiva. O estudo levou a trazer algumas definições e considerações acerca do tema, diferenciado a ideia de integração e inclusão no sistema de ensino, além de apresentar os passos dados ao longo da história, os direitos conquistados, o desenvolvimento dos programas e ações pelo governo, apresentando também o objetivo desta política, sua atuação e contribuições para a educação especial. Trata-se de um estudo exploratório e bibliográfico, que por sua vez, foram selecionados alguns documentos e obras relacionadas ao tema, com o intuito de esclarecer e aprofundar a pesquisa feita. Serviu como referência, a Lei de diretrizes e Bases/ 9.394/96, a constituição Brasileira de 1988, o próprio documento sobre a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva elaborado em 2008, pela equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC. Entretanto, pode-se notar grandes avanços acerca da trajetória da educação especial no Brasil. Porém alguns obstáculos permanecem firmes, no qual podemos citar a formação continuada de professores, a permanência dos alunos com deficiência na escola e as condições de ensino oferecidas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação especial; Política educacional; integração.

⁴⁰ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA/UnaVida, pós-graduada em Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada de Patos-FIP, pós-graduanda em Educação Especial pela Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu e Professora dos anos iniciais na rede pública de Ensino na cidade de Guarabira/PB

1 INTRODUÇÃO

A educação especial é legalmente considerada como uma modalidade de ensino cujo direciona o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Durante muito tempo a educação especial era paralela a educação regular e compreendida como a melhor forma de atuação no atendimento das pessoas que estavam fora dos padrões rígidos da sociedade e do sistema de ensino, ou seja, havia uma fragmentação e segregação dessas pessoas, mesmo que o ensino regular tivesse sido universalizado, e esses sujeitos eram tidos como excepcionais.

Essa linha de concepção pedagógica perdurou por muito tempo na trajetória da educação especial. Entretanto, com o progresso dos estudos e do desenvolvimento das políticas e leis no campo da educação, as mudanças foram surgindo e modificando os conceitos, a leis, as práticas e gestão pedagógicas, evidenciando as especificidades, as necessidades e demandas na promoção e reestruturação das escolas de ensino regular e de ensino especializado.

Por educação especial entende-se o processo de educação especial orientado por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços organizados institucionalmente para garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais.

Nesse artigo, é apresentado os desafios e conquistas da pessoa com necessidades especiais, refletindo sobre os avanços e desafios da Política Nacional de Educação especial na perspectiva inclusiva, bem como entender as diferenças entre o que é integrar e o que é incluir dentro do espaço escolar, compreendendo os marcos históricos que perpassam na educação especial, evidenciar algumas leis, programas e ações desenvolvidas pelo o governo federal a fim de facilitar o acesso aos direitos conquistados ao longo do tempo e compreender o direcionamento e objetivo desta política nacional na perspectiva inclusiva.

O embasamento teórico e abordagem desta pesquisa, consistiu no estudo bibliográfico exploratório, através de artigos, documentos legais que auxiliaram para a compreensão e aprofundamento do tema proposto

Fazendo um resgate históricos das políticas públicas para pessoas com deficiência, desde o princípio de suas implantações, até os dias atuais, quais avanços podem ser

observados com a proposta de inclusão social e escolar das pessoas consideradas deficientes?

Contudo, este trabalho faz uma reflexão acerca dos avanços e desafios durante o processo histórico referente a Política Nacional De Educação Especial, elaborado através de leituras pesquisas bibliográficas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A educação especial é legalmente reconhecida como uma modalidade de ensino, onde realiza atendimento educacional especializado perpassando por todos os níveis e etapas de ensino e orienta também o uso de recursos e serviços nas salas de aula de ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) define a educação especial e delimita seu campo de atuação quanto o conceito de deficiência e suas especificidades.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL,1996).

No entanto, para que esse conceito fosse legalmente constituído, a educação especial passou por diversas mudanças, avanços e estágios antes de delimitar especificamente a sua finalidade como modalidade de ensino. Mediante a lei acima citada, a educação especial deve ser ofertada na rede regular de ensino, considerando a perspectiva inclusiva, porém no início da organização das escolas a educação especial levava um sistema de ensino paralelo ao ensino regular. Esse sistema de ensino foi posto em questão e levantou críticas, por manter a segregação dos alunos com deficiência e desrespeitava a perspectiva inclusiva. Dessa forma, foi implantado o ensino integrado da educação especial nas redes regulares, porém ainda não atendiam a ideia de educação inclusiva. “De forma genérica, a educação inclusiva refere-se à ideia de promoção da escola para todos”. (NASCIMENTO Apud MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2006).

Inclusão não é o mesmo que integrar. A integração simplesmente introduzir o indivíduo a um determinado espaço, seja ele qual for, porém muitas vezes não oportuniza o direito de participar ativamente das atividades desenvolvidas nesse espaço. Já a inclusão, vem do processo conjunto de integração e participação autonomia e ativa do

indivíduo no meio em todas as dimensões sem sofrer com a segregação, discriminação e/ou preconceito.

Segundo o conceito de inclusão, as políticas e a organização da educação especial questionam a prática da integração relacionada a inclusão. A inclusão é incompatível com a organização sistematizada e radical das redes regulares para o atendimento dos sujeitos com deficiência. Para que a inclusão acontecer de forma positiva, é necessário uma transformação dentro dos sistemas de ensino regulares, revendo o conceito de integrar e incluir simultaneamente, acolhendo os alunos em todos os níveis de ensino desmistificando a ideia de segregação.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS

Historicamente o processo de democratização da escola, traz consigo grandes evidências em relação ao paradoxo inclusão/exclusão dos indivíduos uma vez que, o ensino é universalizado, porém os sujeitos fora dos padrões eram excluídos do ambiente escolar por não atenderem a demanda comum aos demais. Entretanto, a integração oferecida era extremamente segregatória e seletiva, o que servia de justificativa para o fracasso escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (MEC/SECAD, p.02 e p.03)

No Brasil, a trajetória do direito a modalidade de ensino referente a educação especial, teve início há muito tempo, a partir da época em que o Brasil ainda era Império. Pode-se destacar dentro do decorrer da história algumas referências de datas que representam uma linha do tempo em relação aos avanços ao longo da trajetória.

Um dos primeiros marcos ao longo da história da educação especial, foi a criação Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant – IBC. O primeiro marco da educação inclusiva ocorreu ainda no tempo do Brasil Império, quando Dom Pedro II admirado pelo trabalho de José Alvarez de Azevedo, um jovem professor cego de nascença, decidiu criar uma escola só para pessoas cegas. O instituto dos meninos cegos foi inaugurado em 17 de dezembro de 1854.

O curso do instituto teria a duração completa de oito anos. Nos três primeiros eram ministradas as matérias de leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música, e artes mecânicas, adaptadas à idade e força dos meninos. No quarto ano seria ensinado gramática, francês, aritmética, princípios elementares de geografia, música e ofícios mecânicos. Do quinto ano em diante, além dessas matérias, haveria geometria plana e retilínea, história e geografia antiga, média e moderna, e leitura explicada dos Evangelhos. Finalmente, no último ano o estudo limitava-se à história e geografia nacional, ao aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos. (CABRAL, 2015)

O número de alunos atendidos não deveria ultrapassar de trinta, sendo que nos três primeiros anos de curso, dez alunos eram admitidos gratuitamente por serem considerados pobres pelo governo imperial, enquanto os demais mantinham as suas próprias despesas. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC, na qual Benjamin foi um dos diretores da mesma. Em 1857 criado o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. De acordo com Brasil (1857, p. 70)

O Instituto dos Surdos-Mudos foi criado com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos. Após ser inaugurado em 1º de janeiro de 1856 como instituição de caráter privado, teve como data considerada de sua fundação 26 de setembro do mesmo ano, dia de promulgação da lei n. 939, por ter esta concedido subvenção anual e pensões aos alunos surdos pobres. (apud CABRAL, 2015)

A instituição dos surdos mudos foi um grande marco para o processo de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência auditiva. Criado pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, era uma escola para apenas alunos do sexo masculino e durante muitos anos, foi a única instituição de ensino especialmente para surdos na América Latina e no Brasil, na qual mais tarde foi renomeada como INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

O instituto Pestalozzi criado no ano de 1926, tratava-se de um espaço que atendia especialmente pessoas com deficiência mental onde também em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

A Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. (APAE)

Diante de um contexto social em que o preconceito, a discriminação e a rejeição da pessoa com deficiência eram muito evidentes. Mediante a falta de funcionalidade do governo na promoção de políticas públicas que atendessem as necessidades desse público, as primeiras associações foram constituídas por pais e amigos de pessoas com deficiência intelectual, que começaram a lutar pelos direitos e cidadania dessas pessoas. Então começava uma mobilização que contou com o apoio de profissionais de várias áreas que acreditavam e prestavam um certo “suporte” a essas famílias. Dessa forma esse local chamado APAE passa a prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem. Essa mobilização culminou na criação e extensão de APAES por outros países impulsionada pelos Direitos Humanos, originando o "Movimento Apaeano".

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, determinando a Lei nº 4.024/61.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Nesses artigos, já são citados os primeiros direitos ditos legais na educação, voltados para as pessoas com deficiência, que antes eram chamados de excepcionais. Mais tarde, ocorrerão modificações pela Lei nº 9.394, de 1996, na qual tratará mais especificamente desses direitos.

O CENESP criado pelo ministério da educação e cultura (MEC) EM 1973, criou uma grande proporção às ações integracionalista que prestavam apoio às pessoas com superdotação e pessoas com deficiência. Era ele o responsável pelo gerenciamento de educação especial no Brasil, porém as iniciativas e campanhas assistenciais eram isoladas do estado.

Ainda assim, nesse tempo não existia um sistema de ensino que se voltasse às peculiaridades dos alunos com deficiência. Os superdotados, mesmo estando no ensino regular, não recebia o atendimento necessário e as políticas públicas eram tratadas como políticas especiais, pois a educação era ainda não tratada como universal.

O direito a educação é algo citado pela constituição brasileira desde o início da sua primeira criação. O texto da constituição federal de 1988, que até hoje nos rege, evidencia a garantia de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Quando trata-se da promoção do bem para todos, inclui também a educação assegurada a todos sem distinção ou discriminação, visando o desenvolvimento pleno da cidadania, ocorrendo principalmente através da educação, o que torna obrigatório ao Estado assegurar esse direito a todos. Encontra-se também o artigo 205 da constituição que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Contudo, dar-se a que o desenvolvimento pleno da pessoa, em todos os sentidos, é assegurado e deve ser superar quaisquer limites que impeçam a efetivação desse direito. Segundo a constituição é direito do cidadão a inserção e inclusão no contexto social político educacional, como forma de gozo da cidadania.

Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são documentos que contribuíram também para a efetivação o direito da educação para pessoas com deficiência.

A declaração de Salamanca e a declaração mundial de educação para todos trata dos direitos humanos com ênfase nos direitos especiais, apontando ações e princípios de uma educação centrada na criança com necessidades especiais.

Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (SALAMANCA, 1994)

Esse documento apresenta também como deve ser a estrutura de ação da educação especial, mencionando orientações a nível internacional, regionais e nacionais. Essas orientações e sugestões, considerando as ações em nível nacional estão descritas em subtópicos como Política e Organização, Fatores Relativos à Escola, Recrutamento e Treinamento de Educadores, Serviços Externos de Apoio, Áreas Prioritárias, Perspectivas Comunitárias, Requerimentos Relativos a Recursos.

Apesar de ter sido um documento construído internacionalmente, o Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Salamanca, onde esteve de acordo com todo

conteúdo abordado, assumindo o compromisso de inclusão segundo a apresentado no documento trazendo grandes contribuições e avanços para a educação especial.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”. O texto apresentado nessa publicação traz consigo viéis de exclusão, onde instrui o processo de ingresso em classes de ensino regular apenas as crianças com deficiência que consigam acompanhar as atividades programadas e desenvolvidas no ensino comum no mesmo ritmos dos demais alunos. Os alunos que não se encaixavam nesse ritmo eram “induzidas a educação especial”.

A Lei 9.394/1996 atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação em sua atual versão trata de um capítulo específico da educação especial, onde afirma e assegura o apoio especializado aos alunos com deficiência e serviços com condições específicas quando a integração nas classes regulares não ocorra. Quanto aos sistemas de ensino, em seu Art.59 a LBD prescreve que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.(BRASIL,1996)

Contudo, pode-se notar um considerável avanço da LDB de 1996 comparando com a LDB de 1961 que em sua primeira versão, encontra-se o termo ainda “excepcionais”em referência às pessoas com deficiência, onde apenas fundamentava o atendimento educacional e a LDB de 1971 onde não promovia efetivamente a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, pois determinava uma escola segregada para atendimento dessas pessoas.

O Decreto nº 3.298 de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 dispõe da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas

de proteção dando também outras providências. Em seu Art 1º esse decreto esclarece o objetivo geral do mesmo, onde cita que

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL,1999)

É apresentado também como principal objetivo, a integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural. Quanto especificamente a educação, o art. 24 no §1º enfatiza o conceito de educação especial afirmando sua oferta na rede regular de ensino, sendo vista com uma modalidade de ensino transversal.

Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de lei Nº 10.172 de 2001 referente ao Plano Nacional de Educação, apresenta 28 metas e objetivos especificamente voltados à educação especial. Nas diretrizes apresentadas é enfatizado a importância do acesso e da oferta da educação especial sistemática nas redes regulares de ensino. A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. (BRASIL,2001)

O Parecer CNE/CEB Nº17/2001 institui nesse documento, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O texto trata da oferta da educação especial desde a Educação Infantil e instrui as escolas a se organizarem de acordo com as necessidades educacionais dos seus alunos e matriculá-los regularmente, assegurando assim a educação de qualidade para todos.

A partir da Resolução CNE/CP Nº1/2002 determina as diretrizes curriculares onde designa a inclusão dos conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, na grade curricular do ensino superior para as licenciaturas. Esses conhecimentos compreendem o conhecimento e o estudo das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especializadas.

Em 2002, a língua brasileira de sinais é reconhecida como meio legal de comunicação através da Lei nº 10.436/02. Nessa lei também, assegura a inclusão da Língua de Sinais em alguns cursos de graduação, conforme o Art.4º.

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL,2002)

Em 2003 é implementado o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, pelo o Ministério de Educação e cultura. Esse programa tem como objetivo apoiar a formação de educadores e gestores afim de transformar os sistemas educacionais inclusivos. Teve como ações realização Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais, Prestação de apoio técnico e financeiro e orientação a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência, disponibilização referenciais pedagógicos para a formação regional.

O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular é publicado pelo Ministério Público Federal em 2004. Em 2005 forma implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos elaborado em conjunto com o MEC a UNESCO, o Ministério da Justiça e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, traz coo um dos seus objetivos gerais “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.”

Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), que regulamenta o BPC, assegura a implementação das salas de recursos, formação de professores específicas nessa área, acessibilidade arquitetônica e a permanência das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Em 2009 a instituição das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, é publicada pela Resolução CNE/CEB, 04/2009.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais daprópria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O Atendimento Educacional Especializado é neste artigo, orientado a ser oferecido no contar turno das chamadas salas de recursos. O Decreto nº7084/2010 dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos, onde o MEC passará adotar

mecanismos para a promoção da acessibilidade quantos a esses recursos nas redes regulares de ensino básico público.

Em 2011 é revogado o Decreto Nº 6.571 de 2008, e traz em seu Art. 1º as responsabilidades do estado para com a educação especial com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial

Em seu texto, o Decreto Nº 6.571 de 2008, determina também que os sistemas de ensino mantenham a perspectiva inclusiva em todos os níveis de ensino e ao longo da vida.

Em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista foi criada pela Lei nº 12.764. Em 2014 os estados e municípios passam a garantir obrigatoriamente o sistema inclusivo em todos os níveis de ensino, o atendimento as necessidades específicas na educação especial , determinada na Lei nº 13.005/2014 apoiada na Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) elenca o a meta 4 do plano, voltada especialmente para a educação especial na qual pretende universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Muitos avanços foram notados dentro da trajetória da educação especial , porém mesmo que existam marcos legais e leis que regulamentam o direito a educação às pessoas com deficiência, é necessário que essas leis sejam efetivamente colocadas em práticas por meio de políticas públicas que auxiliem a afirmação desses direitos.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O governo federal apresentou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através do Ministério de educação na qual trata da apresentação do diagnóstico da educação especial, define as especificidades dos alunos atendidos pela educação especial, traçando objetivos e diretrizes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

Com a elaboração desse documento, fica ainda mais evidenciado o direito das pessoas com deficiência a participarem do sistema regular de ensino, devendo atender às especificidades desse educando a fim de contribuir forma significativa na aprendizagem, garantindo assim sua autonomia e participação.

Pode-se destacar alguns programas ações implantados pelo governo federal, afim de por em prática a política educacional numa perspectiva inclusiva. A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, é referente a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, considerando a necessidade do atendimento educacional especializado afim de promover as condições de acessibilidade e garantia de direitos de aprendizagem iguais para todos.

O artigo 1º dá-se a criação das salas de recursos com o objetivo de fortalecer o processo de inclusão nas classes comuns. O artigo 2º direciona a secretaria de educação especial para desenvolver este programa e o artigo 3º afirma que o ministério da Educação será responsável pelos recursos para implementação das ações previstas.

O programa Escola Acessível disposto a partir da resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, destina recursos financeiros para a promoção da inclusão e acessibilidade escolar tendo como alvo a educação especial, para alunos matriculados apresentados no censo escolar. Segundo o Art. 2º esses recursos serão destinados a aquisição de:

I- materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;

II cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliário acessíveis; e

III-outros produtos de alta tecnologia assistiva.

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, segundo o Ministério da Educação tem como objetivo “apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES”. Os cursos ofertados serão em níveis de especialização e aperfeiçoamento na modalidade a distância, semipresencial e presencial.

A Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na escola. De acordo com o Art.1º no §1º, esse programa compreende:

I - a identificação anual das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS matriculadas e não matriculadas no sistema regular de ensino, com base nos dados do BPC/LOAS e do Censo Escolar;

II - a disponibilização dos dados referentes ao inciso I aos sistemas de ensino e às Secretarias Municipais de

Assistência Social para uso destas no sistema de vigilância social local;

III - o desenvolvimento de estudos intersetoriais que identifiquem as barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS, indicando ações e políticas visando a superação dessas barreiras e que favoreçam a inclusão educacional e social;

IV - a instituição e manutenção de banco de dados sobre as ações desenvolvidas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, para a inclusão das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS na escola; e

V - a análise e estatísticas dos dados do Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, com vistas aos indicadores de cidadania das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS.

Os programas citados acima, são alguns dos programas desenvolvidos pelo governo com o intuito de tornar ainda mais acessíveis a política de educação especial na perspectiva inclusiva. Contudo, apesar dos grandes avanços e conquistas, a perspectiva inclusiva ainda é bastante frágil, segundo Mendes (2010, p. 106):

a despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. (apud NASCIMENTO, 2015, p 2066).

Pode-se notar que mesmo existindo políticas e avanços, o público direcionando a educação especial ainda se encontra em situações desfavoráveis e vulneráveis a essas políticas de inclusão. Mesmo que, o ensino seja oferecido e assegurado por lei, isso não

implica na garantia do acesso a educação de qualidade, pois os percalços persistem em torno dessa modalidade. É preciso cada dia mais que haja discussões sobre as necessidades educacionais a fim de atender as demandas do aluno com deficiência, tornar o acesso cada vez mais próximo, insistir em políticas públicas, e principalmente na formação de professores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial numa perspectiva inclusiva, presume que todos aqueles que possuem algumas necessidades educacional especializada (quanto a deficiência), tenham o direito de ingressar e frequentar as escolas de rede pública e regular.

Passos largos foram dados ao longo da história e da trajetória da educação especial, desde o Brasil Império com a criação de institutos especializados até o reconhecimento da educação especial como uma modalidade de ensino obrigatória e com direitos de acessibilidades assegurados por leis. Muitos programas e ações desenvolvidas pelo governo federal tem dado grande auxílio para que esses direitos de fato sejam reais.

Entretanto as leis, as ações e os programas federais são considerados conquistas fundamentais, mas infelizmente isso não implica dizer que o acesso e/ou permanência das pessoas com deficiências nas instituições de ensino, e que essas pessoas estejam de fato recebendo uma educação de qualidade, comprometida com seu desenvolvimento pleno e preocupada em atender suas especificidades.

O conceito de integração e inclusão, tem sido embaçado por muitos e até mesmo tido como iguais, isso justifica o porquê de muitas escolas terem como base a perspectiva de integração e não de inclusão. Os sistemas de ensino regular radicalizam o processo de integração como apenas fosse necessário introduzir o sujeito a um espaço comum a todos, porém não oferece a ele o auxílio e a oportunidade de ser autônomo no seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, essas perspectivas adotadas por muitas escolas não levam em consideração a inclusão em seu real sentido. Isso também justifica, o fracasso escolar e a falta de permanência das pessoas com deficiência nas escolas.

Para que se atenda uma perspectiva inclusiva dentro da educação especial, é necessário que os sistemas de ensino provoquem de fato e façam profundas mudanças nas mais variadas dimensões, nas organizações curriculares, sua estrutura, e até mesmo na cultura escolar predominante. É preciso investir não só em políticas de acesso, mas também em políticas de permanência e apoio dessas pessoas nas escolas, nos recursos

didáticos especializados e principalmente na formação continuada dos professores, pois o investimento isolado de ações não dará conta de atender as demandas e as necessidades dos alunos e professores voltados para a educação especial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL.APAE. **Movimento apaeano**: a maior rede de atenção à pessoa com deficiência. Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/page/2>. >Acesso em: 10 de jan. 2019.
- BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO,2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05 de mar. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:SenadoFederal: Centro Gráfico,1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 08 de nov. de 2018.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. **Educação especial, o atendimento educacional especializado**, nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 05 de mar. 2019.
- BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. **Plano Nacional de Educação**, jan.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**, dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de fev. 2019.
- BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **Língua Brasileira de Sinais**, abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>.Acesso em: 15 de jan. 2019.
- BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**,2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> > Acesso em 07 de nov. de 2018.

BRASIL. Portaria Normativa Nº- 13, de 24 De Abril de 2007. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em 23 de fev. 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 27, de 27 de julho de 2012. **Programa Escola Acessível**, julho de 2012. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3671-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>>. Acesso em 23 de fev. 2019.

CABRAL. Dilma. **Imperial Instituto dos Meninos Cegos**. 2016. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

CABRAL. Dilma. **Instituto dos Surdos-Mudos**. 2016. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>>. Acesso em: 11 de fev. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, Salamanca :Editora UNESCO, 1994, p.49. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em : 12 de fev. 2019.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: 20 de dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>> Acesso em: 22 de fev.2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNE 2011-2022: Metas e estratégias**,2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: 05 de mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de formação continuada de professores em educação especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnla/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>> Acesso em 25 de fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa Interministerial Nº- 18, de 24 de abril de 2007. **Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de**

Prestação Continuada da Assistência Social -BPC/LOAS. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf>> Acesso em: 25 de fev.2019.

NASCIMENTO. Suzete Viana. **Políticas públicas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.** Disponível em: <
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827_7668.pdf. Acesso em: 07 de nov. de 2018.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIA DE LEITURA EM AMBIENTE HOSPITALAR

Aldenice Auxiliadora de Oliveira
Maria de Fátima Ferreira Bandeira
Ana Paula Pereira de Araújo Roque
Déborah Ribeiro Galvão

RESUMO

O presente artigo visa refletir acerca das ações de mediação de leitura a ser desenvolvidas no ambiente em hospitalar, local que acaba gerando medo e insegurança, as crianças e adolescente, esquecendo toda a graça e magia da vida. O Projeto objetiva proporcionar sugestão de práticas leitoras que incentivem o hábito da leitura como promotor do bem-estar físico e emocional dos pacientes. Essa prática surge como uma forma de tirar a criança e do adolescente de uma realidade em que está vivendo imposto pela doença para ingressar em um mundo onde o sonho é possível. Assim, acredita-se que a prática pedagógica de contação de história, a criança e o adolescente assumem a condição de sujeito ativo e participativo, com possibilidade de refletir sobre o que está vivendo e romper com a condição de paciente que a hospitalização lhe confere. Com base nos sentidos atribuídos pelas crianças e adolescentes, a referida prática pedagógica consiste em um recurso metodológico relevante no ambiente hospitalar, ao proporcionar o bem-estar, promover efetivamente o desenvolvimento, amenizar os efeitos decorrentes do tratamento e ajudar a criança a lidar melhor com a situação que está vivendo. Para tanto, buscamos o diálogo com os norte-americanos, Harvey & Goudvis (2007), Girotto e Souza (2010), Solé (1998); que nos apresentam princípios e pressupostos teórico- metodológicos para esse trabalho pautado no ensino das estratégias de leitura, a fim de que possamos criar situações propícias para o aprendizado, desenvolvimento e formação da competência leitora. O intuito, portanto, é agregar reflexões e sugestões o desenvolvido no ambiente hospitalar, gerando um conforto as crianças hospitalizadas, estimulando a sua criatividade e tornando menos dolorosa a sua estadia no hospital.

Palavras-chaves: Humanização; Pediatria Hospitalar; Literatura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto visa apresentar uma proposta para a atuação do pedagogo em ambientes não escolares com crianças e adolescente hospitalizado, uma vez que internada os mesmos são afastados do seio familiar, dos amigos e da escola. Dessa forma o objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta de mediação em que apresente os benefícios da leitura e sua ação humanizadora na vida dessas crianças a fim de garantir o bem-estar e que ajude a minimizar o sofrimento das crianças que se encontram internas.

Acreditamos que essa mediação utilizando as estratégias de leitura seja importante, tendo em vista que se faz necessário a continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no ambiente em que estão inseridos. Nos hospitais é de suma importância que se trabalhe o desenvolvimento emocional das crianças, Fontes (2015) alerta para a importância da educação no hospital, segundo a autora trata como um direito à continuidade da vida. Nesse sentido, a autora defende a tese de que o acompanhamento educacional às crianças hospitalizadas “tem um importante papel no resgate de sua saúde orgânica e dignidade social” (2015, p. 116).

Atendendo também a Resolução nº. 41 do Ministério da Justiça e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado de Outubro de 1995, que prevê “toda criança e adolescente hospitalizado tem o direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento de currículo escolar durante a permanência hospitalar” (BRASIL, 1995). Essa resolução vem completar a com a Lei nº. 11.104/2005, tendo em vista a obrigatoriedade do bem-estar dos pacientes.

Para o desenvolvimento do projeto utilizaremos as estratégias de leitura nas perspectivas de Solé (1998); de Girotto e Souza (2010), o primeiro apontam caminhos momentos do antes durante e depois da leitura. O segundo trata das estratégias de origem norte-americana que podem ser utilizadas no processo de leitura e compreensão leitora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tanto as crianças como os adolescentes têm o direito a educação segurado por lei. Esse direito é garantido também aos alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola por estar hospitalizados. Segurando esse direito a legislação da pedagogia hospitalar de âmbito nacional, surgiu em 1969 (Lei n. 1044/1969, art.1). O referido

documento tem por finalidade garantir o direito da criança e do adolescente. A Constituição Brasileira Federal (1988), ao direito à educação básica no Art. 5. O Art. 205 regulamenta que: [...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Portanto, toda criança e todo jovem têm direito a educação de maneira igualitária, agregados ao seu contexto cultural e social que devem ser respeitados e considerados no decorrer da aprendizagem, a totalidade de acesso apresentada tanto na Constituição de 1988 como na LDB 9.394/96, não restringe o espaço onde ocorre, nem tampouco o público.

As crianças e adolescentes que precisam ficar hospitalizados por um período de tempo afastamento do ambiente escolar acabam tendo o seu ano letivo comprometido. Dessa forma se faz necessário que tanto a criança quanto o adolescente devem ocupar o tempo disponível que existe paralelo ao tratamento com a educação. Muito embora se reconhece que este é um período difícil e doloroso para ser superado, esse momento poderá ser minimizada, por meio da atuação do pedagogo nos âmbitos hospitalares, o qual irá trabalhar com projeto de leitura dando a continuidade a escolaridade formal do aluno, a fim de que ele não se prejudique no ano letivo e quando o mesmo receber alta médica, em fase de regresso escolar, pode dar continuidade aos seus estudos. Dessa forma podemos destacar a importância do pedagogo nas unidades de saúde, pois seu trabalho vai além da continuidade e acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem, mas também realiza elaboração de estratégias pedagógicas para otimizar o estado emocional que as crianças se encontram, que por diversas ocasiões se encontra abatido, como também em minimizar aspectos psicológicos e sociais negativos, com o intuito de fazê-lo adaptar-se à nova fase em que se encontra, com um atendimento educacional especializado, flexível às necessidades cognitivas e de recuperação de bem-estar de cada aluno.

3 ETAPAS DO PROJETO:

O projeto proposto destina-se a crianças que se encontraram internas em hospitais e afastadas do ambiente escolar. Assim, essa pesquisa surge da inquietação para responder ao seguinte questionamento: Como as crianças e adolescentes internados no hospital estão

concluindo os ciclos da educação básica? Como uma forma de responder a esse questionamento, elegemos o seguinte objetivo geral: Compreender que vantagens e benefícios a leitura de diversos textos podem trazer para as crianças e adolescentes hospitalizados. E visando dá conta desse objetivo geral elencou os seguintes objetivos específicos: proporcionar momentos de prazer a partir de leituras de diversos textos literários, favorecendo a criatividade e expressividade, na qual ainda busque o envolvimento das crianças e possibilite o gosto pela leitura.

Dessa forma o intuito é apresentar aulas de histórias literárias para as crianças, explorando os personagens de cada conto, criar um espaço de aprendizagem através do mundo da literatura como também promover momentos de expressividade, por meio de músicas infantis e brincadeiras.

O projeto visa trabalhar com crianças e adolescente. Dessa forma pensamos como levar a história de maneira lúdica, mágica. acreditamos que uma maneira que chamasse a atenção e que fizesse sonhar e esquecer um pouco da condição que se encontravam, seria a leituras dos contos de fadas, em que provocasse o encantamento e a magia na vida dos pequenos leitores.

Apresentaremos agora as contribuições de Solé (1998) o seu delineamento pautado em uma prática planejada na sequência antes, durante e depois. Levando em consideração que o ensino não está apenas voltado à decifração dos signos gráficos, mas ao realizarmos a leitura utilizando as estratégias contribui, para uma melhor compressão das narrativas.

1ª Etapa (antes)

O primeiro momento envolve a motivação do/a docente em relação à turma para que, com ela, os conhecimentos anteriores e os objetivos de leitura sejam evidenciados já no início da prática.

2ª Etapa (durante)

O segundo momento, por sua vez, diz respeito à experiência direta e instantânea do leitor com o texto, em que a narrativa é lida e/ou escutada por ele ao mesmo tempo em que o docente realiza a Proferição.

3ª Etapa (depois)

O terceiro momento permite que os leitores absorvam o texto lido, possa manifestar suas impressões sobre ele, bem como realizar ações suscitadas pelo livro e propostas pelo docente.

Alice no país das maravilhas: sobre o livro literário infantil sugerido

O conto “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll apresenta a história de uma menina do mundo real em que um dos seus sonhos é um mundo diferente em que ela pudesse viver em que os animais pudessem falar. Assim a menina ao perseguir um coelho apressado acaba parando num mundo mágico em que os animais e flores falam. Nesse mundo também há uma rainha de copas que deseja cortar a cabeça de todo mundo.

Sabendo que a prática de Proferição valoriza a materialidade do objeto livro foi que escolhemos a obra intitulada *Alice no País das maravilhas*, autor Lewis Carroll (1965). É um livro do universo literário endereçado ao público infantil, sendo ele um livro ilustrado, pois, de acordo com Liden (2011, p. 08), esse tipo de livro “evoca duas linguagens: o texto e a imagem”. Então, essa é a essência, *do livro Alice no País das maravilhas*, pois em suas páginas a narrativa é contada a partir da articulação entre as linguagens verbal e visual.

Antes

Nesse momento o docente deve mostrar um vídeo em que conta a história que irá ser lida, em seguida deve utilizar o livro físico, inicia a apresentação do livro *Alice no País das maravilhas*, autor Lewis Carroll (1965), que será lido, aqui podemos fazer inferências a partir da capa, conforme propõem Girotto e Souza (2010), a princípio ler o título, nome da autora, editora e então mostrar a ilustração da capa. Aqui podemos levar as crianças a estratégias de leitura de inferência, fazer questionamentos para a turma, tais como: Vocês já foram leram algum conto? O que mais gostaram na capa? O que vocês imaginam que vai acontecer na história a partir da capa que estão vendo? A partir do título e da imagem que se apresenta na capa o que vocês acham que seria esse personagem?

Sobre essa estratégia de leitura Girotto e Souza (2010, p. 76) afirmam: Leitores inferem quando utilizam o que já sabem seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas dos textos para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc. Dessa forma é perceptível importância de levar as a crianças a inferirem pela capa, observado atentamente os elementos para chegar compreensão da leitura

Durante

Logo após as interações do primeiro momento, o/a docente deve convidar a turma a conhecer o livro em que o docente explorou a capa da obra, lendo o título, o nome do autor, bem como da editora, feito isso o docente deve iniciar a Proferição com o livro em

mãos, disposto no círculo de modo que todas as crianças consigam visualizá-lo plenamente, sem comprometer a leitura do texto verbal e visual.

Uma das cenas em que deve ser explorado com as crianças é a que mostra Alice dentro do buraco, em queda, em que apresenta uma longa cena minuciosa em que a menina tem tempo para observar tudo ao seu redor. E assim como no conto, na vida real a nossa vida passamos por momentos difíceis mais que são passageiros.

Depois

Após as interações anteriores, chega o momento em que as crianças poderão explorar melhorar os acontecimentos da obra, expondo suas ideias e compartilhando umas com as outras suas impressões. O *depois da leitura* dividimos em dois principais momentos. Primeiramente: explorar o livro em uma roda de conversa guiada pelas perguntas sugeridas por Chambers (2007); seguindo uma ordem de:

Perguntas básicas:

- Há algo que te pareceu estranho?
- Há algo que lhe chamou atenção?

Perguntas gerais:

- Que partes deste livro parecem com coisas que acontecem na vida real?
- Já aconteceu algo parecido com você?

Perguntas especiais:

- Onde acontece a história?
- É importante onde acontece? Poderia acontecer em outro lugar?

O diálogo é um momento primordial em que opiniões sobre o livro, dos diferentes sentidos atribuídos, bem como do posicionamento sobre o tema ou sobre a história lida. É interessante que o/a mediador/a reconheça esse lugar, para que não caia em uma compreensão única e padronizada.

A avaliação do projeto deve ser de forma contínua, através de observações e falas dos alunos durante o percurso, em que se deve acompanhar o desempenho das crianças com visitas periódicas no hospital. Dentro desse projeto o pedagogo:

- ✓ Faz um levantamento de tudo que é necessário para o projeto e suas finalidades;
- ✓ Escolha do público-alvo para participar do projeto de leitura;
- ✓ Organização do espaço e dos livros com o objetivo de atrair o público;
- ✓ Produz os relatórios de tudo o que está sendo desenvolvido do projeto;

- ✓ Promove práticas e estratégias de leitura;
- ✓ Promover eventos para leitura;
- ✓ Elaborar combinados nos espaços coletivos;
- ✓ Indicar recursos tecnológicos para auxiliar na leitura com as crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar, tendo em vista que contribui no processo educativo e humanizador dos sujeitos. Dessa forma podemos afirmar que os benefícios que as práticas de leitura trazem no ambiente hospitalar são inúmeros. A proposta que apresentamos, por exemplo, auxilia no despertar do interesse pelo livro e pela leitura; a imaginação e criatividade; a escuta e a sensibilidade do ouvir e elaborar novas ideias sobre a obra apresentada. As práticas de leitura devem ser presença constante no dia a dia das crianças, para que elas cresçam e consigam ler de textos verbais com autonomia.

Toda criança e adolescente tem direito a educação de maneira igualitária, agregados ao seu contexto cultural e social que devem ser respeitados e considerados no decorrer da aprendizagem. Neste sentido, os professores e as professoras têm o papel de desenvolver um trabalho pedagógico que vise formar crianças leitoras de literatura, atuando com diversas práticas de leitura, que faça sentido e tenha significado, além disso, o hospital deve ter um espaço para à formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. Brasília: Imprensa Oficial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995 sobre os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados. Brasília, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 02- Brasília, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 3 ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FONTE, Rejane de Souza. A educação no hospital: um direito à vida. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 4, n. 1, p. 113-126, jan./jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: C FREIRE, P. A importância do ato de ler. 41a ed, São Paulo: Cortez, 2006.

GIROTTO, Cyntia G. G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45 -114.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that Work. Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Portland (ME): Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007. 340 p.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola**. São Paulo: Mercado Aberto, 1982
A criança sonha em entrar num mundo que não seja tão rígido ou que não tenha tantas regras quanto as que encontram na escola ou até mesmo em casa.

**QUE HORAS ELA VOLTA?: INCLUINDO DISCUSSÕES SOCIOLINGUÍSTICAS
NA SALA DE AULA ATRAVÉS DE RETRATOS CINEMATOGRAFÍCOS**

Darliene da Silva Chagas

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva⁴¹

Sérgio Henrique Vieira de Oliveira

RESUMO

Sabe-se da importância de um ensino de língua efetivo para a sociedade, de suas contribuições sociais e culturais, especialmente para formação de indivíduos. Ainda assim, para os professores que se aventuram nessa jornada desafiadora, é provável que enfrentem uma sucessão de problemáticas que necessitam serem analisadas e discutidas. Em vista disso, realizamos uma leitura sobre a emergência da inserção dos estudos sociolinguísticos no Ensino Médio, em especial, os entraves das variações e preconceitos linguísticos. Por essas veredas, objetivamos refletir sobre interseção dos estudos sociolinguísticos nas práticas de ensino de língua; analisar a efetivação do uso de narrativas cinematográficas em sala de aula como material pedagógico de ensino-aprendizagem; e, apresentar uma proposta didática que intenta as discussões em sala de aula acerca das variações e os preconceitos linguísticos. O presente estudo tem uma abordagem qualitativa e respalda-se nas contribuições Bagno (2019), Casseb-Galvão e Duarte (2018), Cevasco (2012), Coutinho (2005) e Silva (2008) entre outros. Desse modo, justificamos a relevância da análise da linguagem, uma vez que esta é representativa de um recorte social específico, num espaço/tempo determinados. Além disso, a análise sobre a utilização ou o desuso da linguagem nos dias de hoje justifica a pesquisa, tendo em vista que as transformações sociais também incidem no léxico.

⁴¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo desenvolvido o Projeto de Iniciação Científica “Poemas para Marielle Franco: um locus de (r)existência na poesia paraibana de autoria feminina”, sob a orientação da Profa. Moama Marques. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFPB Laboratório de Estudos de Poesia (LEP). E-mail:isabelaribeirowork@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1398-3352.

Palavras-chave: Sociolinguística; Ensino de Língua; Retratos Cinematográficos.

1 TAKE UM: INTRODUÇÃO

O ensino de línguas na Educação Básica no Brasil, seja de Língua Portuguesa (LP) ou de Língua Estrangeira (LE), é envolto pelo estigma cristalizado dos estudos tradicionais e normativos. Este consenso se estabeleceu devido às décadas de práticas e reflexões didáticas que se debruçavam apenas na gramática normativa (GN), ignorando a diversidade de respectivas línguas. Conscientes deste agravante, coube aos pesquisadores sociolinguistas problematizarem essas lacunas e aos professores da Educação Básica adotarem tais conhecimentos para suas salas de aula.

Nesse sentido, considerando que o ensino de línguas deve ser plural e visar ampliar à competência comunicativa de nossos alunos, voltamos nossa atenção no presente estudo à possibilidade de reivindicar o espaço em sala de aula para debatermos a pluralidade da língua através dos retratos presentes no filme *Que horas ela volta?*. Para tal, objetivamos: refletir sobre interseção dos estudos sociolinguísticos nas práticas de ensino de língua; analisar a efetivação do uso de narrativas cinematográficas em sala de aula como material pedagógico de ensino-aprendizagem; e, apresentar uma proposta didática que intenta as discussões em sala de aula acerca das variações e os preconceitos linguísticos.

Desse modo, justificamos a relevância da análise da linguagem, uma vez que esta é representativa de um recorte social específico, num espaço/tempo determinados. Além disso, a análise sobre a utilização ou o desuso da linguagem nos dias de hoje justifica a pesquisa, tendo em vista que as transformações sociais também incidem no léxico.

2 SOCIOLINGUÍSTICA SOB A LENTE DA EDUCAÇÃO

Dentre as diversas gamas de estudos linguísticos encontramos a sociolinguística. Diferente dos demais interesses das outras ramificações, a sociolinguística vai se debruçar justamente no que assume uma posição marginalizada nos estudos gramaticais normativos (GN). Ou seja, é de interesse da sociolinguística a leitura a partir da língua em seu contexto de uso, considerando os fatores sociais que ecoam na produção desta

fala. Por esse caminho, são destacadas as variações e diversidades presente em qualquer língua natural.

Consciente disso, se faz necessária a reflexão dessas propostas para o contexto escolar, visto que muito é discutido sobre o engessamento dos estudos normativos e a negligência com a pluralidade da Língua Portuguesa. Visto que, ainda que se faça presente em livros didáticos, a variação linguística está sempre atrelada ao teor cômico ou como exemplo de desvio errôneo da norma-padrão.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2017), caminhando por essas inquietações vai apontar positivamente para inserção de uma Sociolinguística Educacional. Para a professora e pesquisadora, os dados resultantes desta proposta denuncia problemas educacionais e orientam para possíveis resoluções, tornando-se ainda mais proveitoso ao manter o diálogo interdisciplinar com a Linguística Aplicada e Análise do discurso. Dessa forma, esse interlaçar entre os estudos variacionistas e os entraves da educação se revelam uma resposta ao modelo de ensino que se cristalizou no Brasil por décadas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2017), “a gramática herdada de Portugal e descrita nos compêndios escolares é socialmente muito valorizada e está arraigada na mente dos brasileiros, condicionando suas interpretações”. (p. 159).

Com esse posicionamento, todo uso da linguagem denominado como desvio errôneo da norma-padrão, seja no quesito fala ou escrita será considerado por algumas camadas sociais como uma linguagem “feia”, “incorreta” e “errada”, por esse fator a sociedade acaba excluindo as nuances sociais e culturais do indivíduo, esquecendo que a língua não é neutra, tão pouco, invariável e acabam por priorizar apenas o conceito de “certo” visando os estudos da GN, principalmente, dentro do contexto escolar.

2.1 QUE HORAS ELA VOLTA (2015)?

Compreendendo que a linguagem é um processo universal, o contexto cultural tampouco é diferente, visto que a cultura é o terreno que cultiva e ramifica a língua(gem). Assim, nota-se que a palavra cultura vem de culto, ou seja, traz a representatividade de uma identidade social erudita, traço próprio da aristocracia. No filme brasileiro *Que horas ela volta?* (2015) essa linguagem é pouca utilizada, estando presente, a marca de uma linguagem cotidiana, não formal e com uma identidade regional.

A partir das influências de pensamentos, a cultura e a identidade nacional vão sendo inseridas na sociedade. Como citado, *Que horas ela volta?* (2015) é uma obra cuja

presença de palavras e expressões demonstram uma linguagem não formal que representa o ideal linguístico cultivado em um determinado tempo/espço, na sociedade. Segundo Cevasco (2012),

[u]ma das coisas que ficam evidentes nesse apanhado rápido das mudanças de significado de cultura é que o sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história e conserva, em suas nuances e conotações, muito dessa história. (CEVASCO, 2012, p.11)

Desse modo, as nuances socioculturais são transmitidas através do uso desses termos regionais no decorrer da obra. Pela forma como a linguagem é utilizada, o telespectador toma conhecimento de como as personagens vão se moldando perante a sociedade. Ainda conforme Cevasco (2012), isso ocorre “[c]omo uma maneira de enfatizar a cultura das nações e do folclore.” (p.12).

Com efeito, a personagem Val, uma empregada doméstica, utiliza-se de uma linguagem típica do seu estado, colocando vários diálogos específicos ao longo do enredo, além de fazer a caracterização das personagens e cenários destacando desigualdade social, cultural e linguísticas, por meio de palavras e expressões. Conforme aponta Silva (2008):

Não se deve esquecer de que a palavra possui um conteúdo conceitual ou afetivo que fala a cada instante das circunstâncias em que o vocábulo esteja inserido na língua através da história. A palavra é uma realidade semântica que constitui uma unidade significativa na cadeia falada. (p. 77).

Desse modo, percebemos que a ambientação social das personagens na obra em análise não se dá por acaso, mas de maneira consciente e bem planejada, para que sobressaia o recorte sociocultural e linguístico escolhidos pelo diretor. Além desse minucioso trabalho com o painel social, é possível perceber o discurso de submissão que a personagem Val, pelo seu perfil social inferior sofre diante das personagens de seus padrões, de classe média alta. A esse respeito, Bagno (2019) afirma:

Não há dúvidas de que a língua existe, tem uma existência “concreta e objetiva”, é algo que pode ser apreendido por nossos sentidos (ao menos pela audição). Mas fica muito difícil, talvez impossível, não converter imediatamente esse conjunto de sons e significados numa coisa mais além do que ele é: num **objeto**, num constructo cultural que logo é envolvido numa rede de representações sociais, crenças, superstições, num imaginário coletivo. (p. 192).

Assim, uma leitura atenta nos leva a refletir sobre o papel da linguagem e da cultura em relação à ideia do escritor da obra, de que a imagem da mulher nordestina, no presente em *Que horas ela volta?* (2015), não está em ser a mais bela, a mais simpática

ou a mais feliz, mas em sua disposição para renunciar a tudo isso, a fim de satisfazer os desejos sociais. Nesse ponto, evidencia-se não só o traço cultural da empregada, como também o ideal inferior, de analfabetismo de uma massa sociocultural.

Essas nuances todas são tecidas com a utilização da norma culta pelos padrões da personagem principal, sempre na tentativa de reafirmar o lugar de fala a quem se destinava aquele discurso, ao mesmo tempo que ratificava o poder da “elite intelectual” de ditar as regras de comportamento padrão dos indivíduos na sociedade, e tudo isso perpassado pela variação da linguagem, o que, para Bagno (2019), representa um campo de estudo que exige cautela e análise crítica:

A conclusão, portanto, não pode ser outra: falar de uma língua é sempre mover-se no terreno pantanoso das crenças, das superstições, das ideologias e das representações. E nessa areia movediça também a filologia, a gramática e a linguística científica acabam se atolando. (BAGNO, 2019, p. 215)

Em suma, analisar a linguagem literária, e, mais especificamente, as ideologias que estão por trás dessa linguagem, pode gerar distintas e divergentes interpretações, visto que as abordagens podem partir de objetos de estudo diferentes, por isso “o exame das dinâmicas linguísticas deve ser feito com instrumentos analíticos da antropologia, da sociologia e da psicologia social, além dos instrumentos linguísticos.” (BAGNO, 2019, p. 215).

Em outras palavras, a linguagem também é representativa e caracterizadora de um determinado tempo/espaço, assim como as vestimentas, os ambientes, os meios de transporte e de comunicação, os comportamentos e os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. Aliás, é por meio da linguagem que todos esses e outros elementos se tornam conhecidos e são estudados.

3 LUZ, CÂMERA, ACÃO: VEREDAS METODOLÓGICAS

Ao refletirmos acerca do processo de ensino-aprendizagem, podemos observar que há a necessidade de tornarmos a nossa prática de ensino mais atrativa aos discentes para que eles possam se engajar cada vez mais nas atividades propostas, a fim de desenvolvermos a autonomia deles, assim como evitamos a utilização de uma prática de ensino bancária. Focando nos alunos e trazendo-os para o centro desse processo, precisamos também possibilitar a construção da cidadania, o que nos leva a romper com estereótipos e preconceitos acerca da língua. Desse modo, buscando unir essas duas

perspectivas, torna-se relevante a utilização de narrativas audiovisuais em sala de aula, pois atraem a atenção dos discentes ao mesmo tempo em que podemos desenvolver atividades que visem a ampliação do horizonte de expectativas deles.

[...] gostar de determinadas cinematografias, desenvolve os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral das pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais. E o que isso tem a ver com educação? Por que o gosto ou preferência por uma determinada forma de arte cultural deveria interessar a professores e pesquisadores dessa área? Se pensarmos a educação como um processo de socialização, esse tema torna-se bastante relevante para nós. (DUARTE, 2009, p. 14)

Conforme apontado acima, a utilização de narrativas cinematográficas em sala de aula constitui-se como uma prática social, pois transita por diversos campos da sociedade e reflete uma vez que estes são permeados pela linguagem. Desse modo, a prática da leitura ultrapassa a leitura das letras para abarcar os mais diversos sistemas semióticos que a linguagem audiovisual, enquanto texto multimodal, congrega. Assim, como os professores e os alunos compartilham conhecimentos acerca do contexto cultural ao qual pertencem, há a necessidade de refletir acerca do mesmo para compreender a realidade a sua volta, bem como sobre as práticas de marginalização que ocorre contra indivíduos que pertencem a classes socioeconomicamente não privilegiadas. Assim, derrubar os muros construídos pelo preconceito acerca do uso da língua torna-se essencial em nossa sociedade.

Stam e Shohat (2005) comentam que por mais que haja uma cultura hegemônica, ela tem de dialogar e coexistir com culturas locais, a qual, ao ser absorvida, se transfigura, proporcionando que culturas diferentes ganhem projeção através de uma língua franca cultural. As novas tecnologias de captação e reprodução de imagens e as mudanças nos modos distribuição e exibição de filmes, pelos avanços na telecomunicação, modificam e proporcionam espaços para o diálogo entre as diferentes culturas e povos. Espaços para discursos diferentes que possibilitam observar mundos em que (co)habitam outras culturas e civilizações, diferentes modos de viver, falar, existir e pensar. Possibilita que a alteridade, o outro ganhe espaço fora e dentro das telas. (VICENTIN, 2016, p. 77)

Sob essa perspectiva intercultural, verificamos que a cultura hegemônica não se encontra isolada, mas sim em diálogo com culturas subalternizadas, pois elas coexistem e se interrelacionam a todo o momento por meio de trocas mútuas. Assim, a utilização do cinema em sala de aula pode contribuir para a valorização das diferentes formas de falar que não são socialmente privilegiadas com vistas a diminuir a estigmatização

empreendida contra elas. Sendo assim, a luta contra a discriminação sobre as formas de uso não prestigiadas da língua torna-se um exercício auto-reflexivo e auto-produtivo da luta contra preconceitos relativos a raça, cor, gênero, religião etc.

Partindo de reflexões acerca da necessidade de promovermos reflexões sobre a importância das variações linguísticas em sala de aula, com base nas demandas da sociedade contemporânea, o presente artigo se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico por meio de estudo exploratório. Pois busca, consoante Gil (2002, p. 61), promover maior familiaridade ao pesquisador sobre a área de estudo em questão.

Por meio do tema escolhido e dos objetivos aqui propostos, a relevância teórica desta pesquisa contribuirá para a compreensão, sob um ponto de vista social, de um dos fatores que marginaliza sujeitos sociais por não fazerem uso da norma culta em atos comunicacionais por não compreenderem que a língua é viva e está em constante modificações assim como a sociedade. Para tanto, serão promovidas leituras analíticas e seletivas acerca do tema aqui em estudo, uma vez que:

A finalidade da leitura analítica é a de ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa. A leitura seletiva é de natureza crítica, porém deve ser desenvolvida com bastante objetividade. É importante que se penetre no texto com a profundidade suficiente para identificar as intenções do autor; [...] (GIL, 2002, p. 78).

Sendo assim, a partir das contribuições de Bagno (2019), Casseb-Galvão e Duarte (2018), Cevasco (2012), Coutinho (2005) e Silva (2008) entre outros, estruturar-se-á a fundamentação teórica deste trabalho para fins de validar as reflexões e asseverações aqui realizadas acerca do imperativo de promover reflexões sobre a importância da valorização das variações linguísticas; além da proposta de uma sequência didática que toma como base o filme *Que horas ela volta?* para refletirmos acerca dos diferentes usos que os sujeitos fazem da língua, buscando uma prática transformadora a partir da interpretação dos contextos culturais e sociais.

4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM QUE HORAS ELA VOLTA?: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A língua é um ato social por excelência e, por isso, se transforma ao longo do tempo para atender às necessidades de determinada comunidade linguística. Nesse contexto observamos como tais transformações ocorrem de maneiras diferentes dentro de

uma mesma língua para se adequar ao contexto que os indivíduos fazem uso. Associado a esse fato é importante ressaltar que nem todos os sujeitos sociais passaram pelo processo de aquisição da linguagem da mesma forma, podendo eles fazerem uso da língua escrita e falada, ou apenas da fala.

Sob essa perspectiva, para que a comunicação ocorra, a língua se adapta às necessidades dos falantes em seus diversos contextos, especialmente no tom referente ao nível de formalidade. A partir disso, verificamos como inúmeras práticas exclusão e/ou marginalização social são desferidas contra comunidades que empregam a língua que fuja às regras da norma culta. Desse modo, observamos como uma parcela considerável dos falantes, que adquiriram a língua falada e escrita, está presa a uma tradição grafocêntrica que, ao privilegiar a escrita, requer que os demais sujeitos empreguem os inúmeros padrões da escrita à fala.

Assim, o preconceito linguístico leva à marginalização daquelas pessoas que não utilizam da norma culta para falarem, haja vista que o processo de letramento não foi pleno ou que não teve acesso ao mesmo. Tais variações da língua portuguesa refletem, muitas vezes, as diferenças sociais e econômicas dos sujeitos. A esse respeito, Marcos Bagno pontua que:

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da sociedade da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar os seres humanos que falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados. (BAGNO, 1999, p. 16)

O âmbito escolar, sob esse ponto de vista, desempenha um papel preponderante que ultrapassa o ensino da língua de acordo com o padrão normativo da gramática tradicional. A escola, assim, deve proporcionar um ambiente de aprendizado e de reconhecimento da língua enquanto elemento de exercício da cidadania que ultrapassa os limites de uma forma privilegiada que usualmente é associada a uma classe urbana e economicamente superior.

Desse modo, seguindo a perspectiva emancipadora que a educação deve ter, a escola deve ser espaço para a desconstrução desses estereótipos e preconceitos que cada dia mais marginalizam os indivíduos. Compreendendo que a língua não é estática e que as variações linguísticas reverberam os ecos das mudanças sociais, uma vez que as variações ocorrem também no ceio das comunidades de fala socialmente privilegiadas. Portanto, esta característica da/na língua não deve ser elemento de exclusão social, mas sim de reflexão sobre as mudanças sociais que tanto necessitamos.

Partindo dos pressupostos desenvolvidos ao longo deste trabalho, compreendemos que o professor de língua portuguesa deve levar em consideração que o planejamento de sua prática de ensino deve possuir esse caráter emancipador. Para tanto, a utilização de gêneros textuais que atraiam a atenção dos discentes, tais como os filmes, ajudam na promoção da reflexão acerca das funções sociais que são geralmente associadas às camadas pertencentes à zona rural ou menos escolarizadas, conforme apontado por Bagno.

Dessa maneira, a estruturação de uma sequência didática auxiliará o profissional da educação na construção e consolidação das atividades propostas, pois toma como base uma cronologia para que o desenvolvimento dos conteúdos elencados ocorra de forma satisfatória. Portanto:

A sequência didática é uma ferramenta altamente produtiva para o ensino e aprendizagem do ensino de língua, pois a necessidade de ter uma base teórica e sua cronologia favorecem atividades voltadas para inúmeras competências comunicativas e permitem também exercícios de autoavaliação e de verificação de aprendizagem no curso do processo, a fim de que os objetivos gerais e específicos relativos àquela unidade de intervenção sejam atingidos. (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 25).

A sistematização das atividades a serem desenvolvidas encontra na sequência didática uma possibilidade de atender às necessidades do processo de ensino-aprendizagem com vistas a promover a autonomia dos discentes ao colocá-los no centro desse procedimento ao tornar o aluno um agente ativo por meio de sua autoavaliação no percurso educativo para alcançar os objetivos educativos estabelecidos e desenvolvidos para e pela intervenção. A partir da escolha do filme *Que horas ela volta?*, propomos uma intervenção para a sequência didática baseada em Schnewly e Dolz (2004, p. 98) que inicia com: a) a apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos 1, 2 e 3; e d) produção final. De acordo com a estruturação proposta Schnewly e Dolz, organizamos abaixo a periodização dos momentos da sequência a serem desenvolvidos em seis aulas.

Momento 1 – aulas 1 e 2:

Nesse momento daremos início à aula fazendo uma breve discussão sobre o gênero filme, em qual meio esse gênero é veiculado, quais as suas principais características e quais tipos de filme os alunos mais gostam etc. Em seguida, o professor apresenta o tema da aula [variação linguística] e pode realizar uma atividade de *brainstorming* por meio do site *Mentimeter*⁴² para que os alunos possam expressar o que pensam acerca do tema, bem como correlacionar termos e definições para criar uma ponte entre o que o aluno sabe sobre o tema e o que se busca alcançar com a atividade.

Nesse momento, o professor deverá explicar à turma o que são as variações linguísticas buscando romper com a concepção tradicional como o tema geralmente é abordado pelas gramáticas. Assim, o docente deve levar os alunos à compreensão que a hipervalorização do grafocentrismo em detrimento à língua falada, em específico àquelas que fogem ao padrão formal, leva ao empobrecimento que é ato de pensar a língua sob uma perspectiva estática e cristalizada em uma verborragia de termos eruditos com vistas a situar em polos opostos os sujeitos considerados cultos e os que não o são.

Assim, buscamos mobilizar os conhecimentos prévios dos discentes acerca da temática em questão para que possam se posicionar diante da situação que envolve não apenas a aprendizagem de aspectos mórficos, sintáticos ou semânticos da língua, mas também de reivindicações sociais, de luta contra a marginalização e exclusão social por não partilhar da mesma variação linguística socialmente privilegiada que determinados sujeitos apresentam.

Momento 2 – aulas 3 e 4:

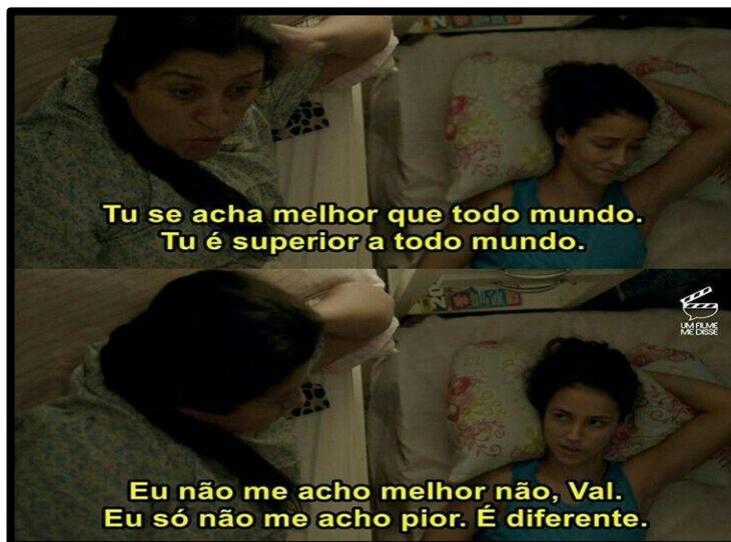
Nesse momento, o professor deve apresentar o filme aos discentes, explicar a sua narrativa e exibir o mesmo. Desse modo os alunos terão contato com o contexto contrastante que a narrativa fílmica apresenta por meio dos diversos contextos de fala que podem ser detectados, em especial o da empregada doméstica Val e o de seus patrões. Lugar este que é questionado a todo o momento pela filha de Val, Jéssica.

Val é uma mulher simples e nordestina, especificamente de Pernambuco. Este fato reverbera as palavras de Bagno ao nos depararmos com uma figura estereotipada: mulher pobre e nordestina que não teve acesso pleno à educação formal e que precisa sustentar

⁴² Site disponível em: < <https://www.mentimeter.com/> >

sozinha a filha adolescente, o que remete à outremização e condenação da identidade cultural de uma comunidade como se essa variação só existisse no seio de um meio menos escolarizado. Conforme podemos observar na imagem a seguir:

Figura 1: Variação linguística na fala de Val



Fonte: *Pinterest*⁴³

Assim, o professor promove reflexões que ultrapassam as paredes da escola e os discentes levam para o seu cotidiano. Os pressupostos para a promoção da cidadania podem ser promovidos a partir da reflexão e comparação entre a escolha lexical das personagens a partir de sua classe social e nível de instrução, bem como de faixa-etária. Tal discussão é preponderante para repensarmos as funções sociais que são socio-histórica-culturalmente delegadas aos indivíduos, além da naturalização de discriminações por meio de cor e classe social.

Após a discussão sobre o filme e as questões que ele evoca, o professor promove o fechamento ao retornar às questões básicas acerca do processo de comunicação que é representado pelas personagens do filme. Além disso, a luta contra o preconceito por cor e classe social também deve ser contemplada, uma vez que as várias ferramentas de exclusão social se refletem em atitudes xenofóbicas que associam o sujeito pobre, no

⁴³ Imagem disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fpin%2F330240585180083288%2F&psig=AOvVaw197rCp4v95q4broPLac4Io&ust=1645586607392000&source=images&cd=vfe&ved=0CAkQjhxqFwoTCOiLmfytkvYCFQAAAAAdAAAAABAO>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

contexto brasileiro, ao nordestino por viver ou partir de uma região que é historicamente associada à fome e à pobreza, pressupondo que tais indivíduos não vão conseguir ascender socialmente, servindo apenas para trabalhar como empregados nas residências de burgueses da região sudeste.

Logo, essa pode ser uma etapa de autoavaliação para os discentes por meio do rompimento de seus horizontes de expectativas em relação ao conteúdo ministrado em sala de aula, sobre a língua portuguesa e sobre as relações sociais que são permeadas pela e na linguagem, bem como os contextos de preconceitos linguísticos que não consideram o uso da língua como um exercício da cidadania.

Momento 3 – aulas 5 e 6:

Nesta última fase da sequência didática o professor promoverá a avaliação dos discentes que deverá ser pautada em uma observação contínua do desenvolvimento dos mesmos ao longo das aulas, bem como o envolvimento e participação nas atividades desenvolvidas. Dessa forma, para que os alunos mobilizem os conhecimentos mediados durante as aulas acerca da variação linguística e coloquem em prática o que aprenderam, o docente promoverá a avaliação dos alunos.

Desse modo, o professor solicitará a apresentação encenações teatrais nas quais os discentes devem abordar variações linguísticas características da região em que vivem e que envolvam diversas classes sociais. Assim eles apresentarão para a escola o resultado do processo de ensino-aprendizagem das aulas de língua portuguesa, assim como envolverão os demais agentes sociais da escola no exercício de reflexão acerca do caráter social da língua com vistas à promoção da emancipação e inserção social de todos.

4 TAKE FINAL: CONSIDERAÇÕES

Ao término deste trabalho, consideramos que a reflexão sobre as variações linguísticas é essencial para a formação de cidadãos capazes de questionar a sua realidade e os padrões/estereótipos que são impostos aos indivíduos ao longo do tempo como uma forma natural de marginalizar os sujeitos.

Desse modo, a compreensão de que há variações nos diversos estratos sociais por meio de atividades que envolvam o aprendizado da língua como um ato social é fundamental para repensarmos as práticas sociais e desenvolver a quota de humanidade necessárias aos sujeitos, bem como o exercício da cidadania. Assim, buscando uma

educação crítica emancipatória, à luz dos estudos de Paulo Freire, este trabalho se constitui como uma possibilidade de auxílio aos docentes no planejamento de suas aulas, bem como de reflexão acerca de sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Que é uma Língua? imaginário, ciência e hipóstase. In.: **Objeto língua**. São Paulo: Parábola, 2019, 189-217.

BORTONI-RICARDO, S. Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. *Bases teórica-metodológicas do ensino em sequências didáticas*. In: **Artigo de Opinião: sequências didáticas funcionalista**. São Paulo: Parábola, 2018 p. 19-28.

CEVASCO, Maria Elisa. “O tema cultura e sociedade”. In.: **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 09-25.

COUTINHO, Ismael de Lima. Linguagem. Língua. Dialeto. In.: **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005, p. 21-28.

LYONS, Jhon. Linguagem. In.: **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987, p. 1-22.

SCHNEUWLY. B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares- Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SILVA, Marinalva Freire. Cultismo e Campos léxicos. In: **Edição do Regime Proveytoso contra há pestenença (1496-1500?)**. João Pessoa: Ideia, 2008, p. 73-86.

MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE ARAÇAGI-PB

Darliene da Silva Chagas⁴⁴

Sérgio Henrique Vieira de Oliveira

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva⁴⁵

RESUMO

Diante do cenário da pandemia da Covid-19 no mundo, o setor educacional foi um dos que mais foram atingidos por esses impactos, tendo que adaptar-se e proporcionar soluções que contribuíssem para a elaboração do ensino no atual momento. Desse modo, o presente trabalho tem o intuito de realizar um mapeamento da Educação Especial na cidade de Araçagi-PB buscando entender como este ensino está sendo realizado no atual cenário de pandemia. Para a realização desse estudo, foram utilizados como referencial teórico os estudos de Silva Júnior e Marques (2015), Noronha (2016), Moran (2015), Ávila-Nobrega (2017) entre outros, por abordarem os conceitos primordiais da Educação Especial e suas diretrizes. Pautaremos ainda os estudos recentes de Carvalho (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Konda (2020) que apresentam discussões do ensino atual. Esse estudo está amparado em uma metodologia documental e bibliográfica de cunho qualitativo, e para obtenção de resultados os questionários foram realizados através de formulários *on-line* contendo 08 questões abertas, que foram enviados às envolvidas na pesquisa por meio de um *link*. Por fim, os nossos resultados apontaram que o setor educacional foi um dos setores mais atingidos pela pandemia da Covid-19, causando estranhamentos, dificuldades, entre tantos outros fatores, o que não foi diferente na cidade de Araçagi-PB.

⁴⁴ Graduanda em Letras – Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Participante do grupo de Pesquisa GEILIN - Grupo de Estudos Interdisciplinares: Linguagem, Interação e Multimodalidade. darlienesilva16@outlook.com

⁴⁵ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo desenvolvido o Projeto de Iniciação Científica “Poemas para Marielle Franco: um locus de (r)existência na poesia paraibana de autoria feminina”, sob a orientação da Profa. Moama Marques. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFPB Laboratório de Estudos de Poesia (LEP). E-mail: isabelaribeirowork@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1398-3352.

Palavras-chave: Educação Especial; Pandemia da Covid-19; Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos impactos da Covid-19 no mundo, todas as esferas sociais tiveram que se adaptar ao novo momento, principalmente, na área Educacional, dado que, sendo um setor que abrange uma grande concentração de pessoas, foi um dos primeiros a ser atingido, e, logo, necessitou de estratégias e ferramentas pedagógicas para a continuação do ensino.

Desse modo, uma das estratégias utilizadas para o ensino em tempos de pandemia foi o Ensino Remoto, como uma ferramenta temporária que promovesse a continuidade das atividades pedagógicas, que permitiu que os meios digitais tomassem a frente nesse período, e a escola, como mediadora, embarcou nesse viés tecnológico para que o ensino fosse perpassado aos alunos.

Essas estratégias foram utilizadas como recurso que suprisse as necessidades do alunado no período da passagem da Covid-19. Contudo, essas ações resultaram em pontos positivos e também negativos, posto que, mesmo sendo uma modalidade cheia de recursos, muitos deles tecnológicos, a apresentação de dificuldades quanto na hora da elaboração/realização de atividades foi um dos pontos de preocupação.

Diante desses fatos, logo nos questionamos: como está sendo desenvolvida essa modalidade remota na esfera da Educação Especial? Como está sendo desenvolvida a interação aluno-professor nesse distanciamento social causado pela Covid-19? A Educação Especial é uma modalidade regida por observações e interações para que o profissional compreenda os alunos e suas necessidades, assim, é importante compreender esse ensino no atual momento.

Portanto, neste trabalho, propomos realizar um mapeamento sobre o Ensino Remoto no Ensino Especial na cidade de Araçagi-PB, tendo como objetivos específicos: a) entender como a rede municipal está trabalhando o ensino especial nas escolas através do ensino remoto; b) verificar quais estratégias estão sendo trabalhadas no ensino remoto para o desenvolvimento dessas crianças atípicas.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, tomamos como metodologia inicial uma pesquisa documental e bibliográfica que nos forneceu materiais para analisar, além

de, em síntese, ser também qualitativa, pois foi aplicado um questionário com finalidade de compreendermos os percursos utilizados pelo município para o desenvolvimento da Educação Especial na cidade de Araçagi-PB em tempos de Pandemia da Covid-19.

Sendo assim, justificamos a pesquisa, dado que, através de pesquisas sobre crianças atípicas realizadas em projetos de pesquisa de extensão⁴⁶ e o projeto de PIBIC⁴⁷ conseguimos verificar que o ensino especial e suas lacunas são áreas pouco difundidas, principalmente, no momento atual de pandemia. Justificamos ainda, por compreendermos a importância da discussão dessa temática para expansão de conhecimento tanto na área educacional como em tantas outras áreas afins.

Para esse estudo, laçamos mão dos pressupostos teóricos postulados por Silva Júnior e Marques (2015), Noronha (2016), Moran (2015), Ávila-Nobrega (2017) entre outros, por abordarem os conceitos primordiais da Educação Especial e suas diretrizes. Pautaremos ainda nos estudos recentes de Carvalho (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Konda (2020) entre outros que apresentam discussões sobre o ensino atual.

Além dessa seção introdutória, esta pesquisa se divide em quatro unidades retóricas, as quais se encontram na seguinte ordem: inicialmente, traçamos um breve levantamento bibliográfico sobre os estudos pautados nesse viés de pesquisa. Logo após, discutiremos sobre a modalidade do ensino especial, reportando-nos brevemente sobre sua trajetória.

Na terceira seção, buscamos compreender como a modalidade do ensino está sendo desenvolvida no período da pandemia da Covid-19, priorizando seu desenvolvimento direcionado às crianças especiais. Por último, trataremos de apresentar as questões que nortearam a pesquisa e analisar as ações da secretaria e da escola para com os alunos especiais diante da Covid-19.

Por fim, consideramos essa pesquisa relevante, tendo em vista que ela propõe uma análise das estratégias pedagógicas oferecidas nesse momento de enfrentamento da corona vírus, como um modo de compreender os enfrentamentos e os posicionamentos

⁴⁶ “o uso multimodal da linguagem em atendimentos educacionais especializados de Guarabira/PB: recursos pedagógicos e interação” vigência 2019/2020 realizado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

⁴⁷ “A Emergência dos Gestos Dêiticos na Aquisição da Linguagem de Crianças com Síndrome de Down” vigência 2020/2021, realizado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

direcionados ao ensino neste atual momento, assim como possibilidade de investigar e descobrir novas estratégias de ensino.

1 ESTADO DA ARTE

Com o intuito de fazer um levantamento de estudos já realizados na área do ensino remoto com ênfase na Educação Especial, buscamos nas plataformas digitais *Google Acadêmico*⁴⁸ e *SciELO*⁴⁹, através das palavras chaves: *Educação Especial e ensino remoto*, *educação especializada e ensino remoto*, trabalhos já publicados que pertencessem ao mesmo viés de nossa pesquisa, que demonstraremos através do quadro a seguir. Daremos ênfase a esses trabalhos por sabermos a necessidade de compreender essas camadas educacionais e por indagarmos como estão sendo implantadas as propostas pedagógicas neste momento caótico de pandemia, além de entendermos ser esta uma temática atual e pouco difundida.

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MÊS DE FEVEREIRO A ABRIL

<p>AUTORIA: Maria Aparecida Dantas Bezerra, Graziela Queiroz de Arruda, Joelma Santana Reis da Silva</p> <p>ANO DA PUBLICAÇÃO: 2020</p> <p>TÍTULO: Prática docente do atendimento educacional especializado (aee): em tempos remotos e distanciamento social</p> <p>OBJETIVOS: A presente pesquisa respalda-se em analisar a prática docente da sala de Atendimento Educacional Especializado em tempos de atividades remotas dos discentes com deficiência no período de ensino híbrido, de pandemia do Covid-19 possibilitando a superação das dificuldades encontradas nas atividades remotas.</p> <p>PLATAFORMA: Google Acadêmico.</p>
<p>AUTORIA: Felipe Ribeiro de Farias Mendes da Silva, Paula Suzane Pereira Souza.</p> <p>ANO DA PUBLICAÇÃO: 2020</p>

⁴⁸ Escolhemos essa plataforma por ser de grande uso por estudantes no meio Acadêmico.

⁴⁹ Scientific Electronic Library Online é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

<p>TÍTULO: As consequências do ensino remoto para público-alvo da educação especial do IFBA campus/Seabra</p> <p>OBJETIVOS: destacar as principais consequências do ensino remoto emergencial para estudantes público-alvo da Educação Especial do IFBA Campus Seabra, bem como traçar uma retrospectiva dos trabalhos realizados para a finalização do ano letivo 2019, pensando estratégias de ensino, metodologias e protocolos para a aprendizagem dos discentes durante o período de distanciamento social.</p> <p>PLATAFORMA: Google Acadêmico.</p>
<p>AUTORIA: Raquel Oliveira Konda</p> <p>ANO DA PUBLICAÇÃO: 2020</p> <p>TÍTULO: Ensino remoto na perspectiva inclusiva.</p> <p>OBJETIVOS: Enfoca a necessidade da flexibilização do currículo, para atender alunos da educação especial e alunos que encontram dificuldade em sua aprendizagem principalmente quando nesse tempo de pandemia quando há necessidade de ensino remoto para garantir a integridade física dos alunos</p> <p>PLATAFORMA: Google Acadêmico.</p>
<p>AUTORIA: Adelaide de Sousa Oliveira Neta, Romária de Menezes do Nascimento, João Batista do Nascimento, Maria Leite de Menezes do Nascimento, Giovana Maria Belém Falcão</p> <p>ANO DA PUBLICAÇÃO: 2020</p> <p>TÍTULO: A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19.</p> <p>OBJETIVOS: compreender como tem acontecido o ensino remoto para os alunos com deficiência em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza.</p> <p>PLATAFORMA: Google Acadêmico.</p>
<p>AUTORIA: Karla Saraiva; Clarisse Traverssini e Kamila Lockmann</p> <p>ANO DA PUBLICAÇÃO: 2020</p> <p>TÍTULO: A Educação em Tempos de COVID19: ensino remoto e exaustão docente.</p> <p>OBJETIVOS: propõe-se a analisar a trama discursiva que se constitui a partir da necessidade de adaptação das atividades presenciais para atividades remotas no Estado do Rio Grande do Sul durante o distanciamento social causado pela COVID-19.</p> <p>PLATAFORMA: Google Acadêmico.</p>
<p>AUTORIA: Linda Carter Souza da Silva</p> <p>ANO DA PUBLICAÇÃO: 2020</p> <p>TÍTULO: O ensino inclusivo no contexto do ensino remoto: um estudo de caso</p> <p>OBJETIVOS: refletir as práticas pedagógicas de professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental considerando o Ensino Inclusivo voltado a estudantes público-alvo da Educação Especial/Inclusiva no contexto do Ensino Remoto.</p> <p>PLATAFORMA: Google Acadêmico.</p>
<p>AUTORIA: Fabiana de Oliveira Lima</p> <p>ANO DA PUBLICAÇÃO: 2020</p> <p>TÍTULO: O atendimento educacional especializado em tempos de ensino remoto: possibilidades e experiências</p> <p>OBJETIVOS: o relatar a experiência de um município do interior do estado de São Paulo sobre a continuidade da oferta dos serviços de Atendimento Educacional Especializado durante o período de isolamento social e ensino remoto, em</p>

decorrência da pandemia do Novo Coronavírus.

PLATAFORMA: Google Acadêmico.

AUTORIA: Joriele Nayara Dantas Silva, Joseneuma Leite Silvério, Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

ANO DA PUBLICAÇÃO: 2020

TÍTULO: Desafios pedagógicos no atendimento educacional especializado (aee): relatos de mães e professoras sobre o ensino remoto.

OBJETIVOS: refletir sobre desafios nas práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contexto pandêmico e reconhecer as contribuições dos/as professores/as e família para superação desses desafios

PLATAFORMA: Google Acadêmico.

Fonte: Elaboração da autora, 2021

Diante das nossas pesquisas nas plataformas digitais, foram encontradas cerca de 60 pesquisas com essas palavras-chaves, no entanto, como nossa pesquisa se pautou apenas em destacar as investigações que abordassem o mesmo viés da nossa análise, foram escolhidos apenas 08 trabalhos, conforme o quadro 1. Na plataforma *Scielo* não foi encontrada nenhuma investigação que reconhecesse as palavras-chaves utilizadas.

Dos 08 artigos apresentados que seguiam os descritores utilizados, 06 foram encontrados pela expressão “educação especializada e ensino remoto” e apenas 02 através de “ensino especial e ensino remoto”. Diante desse levantamento, conseguimos verificar que os estudos sobre os vieses da Educação Especial no contexto atual de pandemia vêm crescendo e expandindo-se.

No próximo tópico, iremos abordar algumas vertentes da Educação Especial para podermos compreender como é essa modalidade de ensino e suas diretrizes. Apontaremos um pouco do percurso legal até tornar-se uma modalidade obrigatória no Brasil.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS VERTENTES

Por muito tempo, as crianças que nasciam ou apresentavam algum tipo de deformidade ao longo de sua vida eram consideradas como seres “defeituosos”, que recebiam intitulação de indivíduos que manchavam a sociedade. Em muitas culturas, por longos séculos, a presença de “punições” era frequentemente imposta para esses indivíduos por sua condição física e/ou mental.

Os fatores que condicionavam esses procedimentos agressivos eram gerados por questões sociais, históricas e culturais que priorizavam a perfeição do sujeito, e aqueles que não apresentavam uma perfeição em suas funções cognitivas, físicas, motoras ou em

áreas da fala eram afastados e desprezados pelos membros sociais, além de que, muitas dessas punições eram realizadas minutos após o nascimento.

Pessoas com algum tipo de deficiência, na Idade Média, eram consideradas como fruto da união entre uma mulher e um demônio. Lutero, religioso do século XVI, propunha, segundo Schwartzman (2003, p. 04), que a criança e a sua mãe fossem queimadas, pois somente entendia o nascimento de uma criança ‘defeituosa’ como resultado dessa união malévola). (ÁVILA-NOBREGA, 2017, p. 38)

Dessa forma, esses indivíduos foram ganhando estigmas ao longo do tempo, como seres totalmente desprovidos de conhecimentos e de interação, tampouco eram considerados como membros sociais. “Portadores de deficiência na Grécia eram descritos por palavras como ‘fraco’, ‘incompleto’ ou ‘imperfeito’. As evidências disponíveis indicam que a sociedade é que determinava se uma pessoa era ou não deficiente” (LOPES, 2013, p. 05).

Ao passar dos anos, o termo “portador de deficiência” foi utilizado para designar pessoas com algum tipo de necessidade, mas logo foi considerado como um termo pejorativo, dado que o sentido da palavra “portador” significa que carrega algo, não fazendo sentido para essas pessoas, uma vez que as mesmas possuem uma deficiência e não portam a deficiência.

Atualmente, o termo mais correto para designar os sujeitos com deficiência é “pessoas com deficiência” (PcD), que começou a vigorar desde o ano de 2010, pela Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, nº 2.344. No entanto, a classe de pessoas com deficiência não sofria preconceitos apenas sobre sua característica física e/ou mental, mas também quando relacionado à educação.

A preocupação com a educação dessas pessoas atípicas, ou seja, de indivíduos com alguma necessidade, por muito tempo, não foi uma prioridade que gerasse atenção na sociedade ou nos órgãos governamentais. Os primeiros estudos sobre esses sujeitos sociais foram voltados diretamente para os aspectos do diagnóstico e tratamento. Os estudos de Ávila-Nobrega (2017) ressaltam que:

No Brasil, só teve início na época do Império, após duas instituições serem fundadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. Somente no início do século XX, o Instituto Pestalozzi é fundado (1926) com a preocupação em atender pessoas com deficiência mental; em 1954 a primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é fundada. (ÁVILA-NOBREGA, 2017, p. 20).

Esses estudos eram pautados apenas por profissionais da saúde como fisioterapeutas, psicólogos, neurologistas entre outros que frisavam apenas a

compreensão da doença, o desenvolvimento físico e motor dos sujeitos e as suas patologias. Esses estudos tratam de diagnosticar as doenças e, através de diagnóstico, fomentar e desenvolver ações necessárias para o contexto e permitir estratégias de saúde para os indivíduos.

Quando direcionamos o olhar para os estudos voltados exclusivamente para a educação de PcD, percebemos que são investigações iniciadas há pouco tempo, dado que o ensino para essas crianças/adolescentes atípicas era considerado perda de tempo. A Educação Especial só é fornecida no Brasil após anos de questionamentos e de movimentos. Segundo Silva Júnior e Marques (2015, p. 55):

O movimento pela inclusão da pessoa com deficiência é mundial e se deu como resultado de alguns grandes encontros internacionais: A Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990), o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades do Deficiente (1993), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994).

Só a partir desses encontros é que foi elaborada uma modalidade que atendessem aos alunos caracterizados com alguma patologia nos diferentes setores educacionais, atuando do ensino Infantil até a Educação do Campo. “Essa modalidade foi prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação [...]”. (SEB/MEC, 2016, p. 36).

Logo, esse ensino forneceu aos alunos com necessidades a participação mútua em atividades educacionais integradas no ensino regular ou/e nas salas multifuncionais (AEE), fornecendo a essas crianças uma proposta pedagógica voltada inteiramente para suas necessidades, incluindo-as no ambiente social e educacional. Em seus estudos, Noronha (2016) ressalta que:

Os Direitos Humanos reforçam que a educação inclusiva é fundamental para sustentar e defender o exercício da dignidade humana e da cidadania. A necessidade de inclusão, por sua vez, não se restringe apenas aos educandos com algum tipo de deficiência [...]. Entende que a escola seja um espaço amplo que envolva todas as pessoas, pois a educação é um direito universal (2016, p. 38).

Ainda nessa pauta, a Constituição Federal, na Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente, de forma legalmente, atribui que:

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2021).

Atualmente, no Brasil, as crianças e adolescentes com deficiência são norteadas por um ensino especial que é regido por leis e diretrizes, visando o oferecimento de uma educação qualitativa para esses sujeitos para que, além da inclusão no meio social, esses sujeitos possam desenvolver novos conceitos educacionais, culturais, considerando-os como indivíduos passíveis de conhecimento e de aprendizagem.

Dentro dessa modalidade do Ensino Especial, várias propostas pedagógicas foram implementadas para o ensino em sala de aula, como as classes inclusivas com finalidade de incluir as crianças especiais no contexto regular, apresentando estratégias e ações inclusivas, como também a inclusão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o intuito de:

Assegurar recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

O objetivo da escola, portanto, é exclusivamente elaborar propostas de inclusão, com intuito de desenvolver as áreas cognitivas, psicomotoras, entre outras áreas de necessidade da criança matriculada, em um espaço que norteia o desenvolvimento através de estratégias de ensino que funcionam diretamente e indiretamente para a aquisição, buscando sempre o intuito e a finalidade de propor uma educação para todos e priorizando-a como dever de todos.

Na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é apresentada como modalidade transversal articulada ao ensino comum. “É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, as etapas e as modalidades, realiza o atendimento especializado, disponibiliza recursos, serviços e orientações, nas turmas comuns do ensino regular” (REBELO, 2015, p. 67).

Nos parâmetros educacionais, o gerenciamento educacional pretende fornecer professores capacitados para suprir as necessidades de cada aluno, e, nesse sentido, o Censo Escolar (BRASIL, 2020, p. 14) atribui algumas determinações:

·**Tradutor e Interprete de Libras:** profissional que realiza tradução e a interpretação de Língua Portuguesa para Libras ou vice-versa;
 ·**Guia-Interprete de Libras:** Profissional especializado em formas de comunicação e técnicas de tradução que guiará a interação e a aprendizagem;
 ·**Profissional de apoio escolar para alunos com deficiência:** Profissional que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluindo as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (art. 3º, inc. XIII).

O Glossário da Educação Especial Censo Escolar (BRASIL, 2020, p. 8-9) acrescenta ainda que “esses atendimentos complementam e/ou suplementam a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais – SRM da própria escola ou de outra escola de ensino regular”, sendo norteadores de um ensino prioritário.

Portanto, o ensino especial é de extrema importância para o desenvolvimento educacional de crianças/adolescentes com necessidades especiais, por questões inclusivas, mas também por compreender o direito de todos à educação. No próximo tópico, abordaremos um pouco sobre o ensino remoto e quais são as vertentes pedagógicas em que se insere, além de verificar como essas estratégias foram adotadas no ensino especial.

3 ENSINO REMOTO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPO DE PANDEMIA

O ensino remoto é uma modalidade de ensino pautada na transmissão de conhecimento através de ferramentas digitais, com interação em tempo real. As aulas são realizadas através de várias modalidades pedagógicas, desde a utilização de estratégias assíncronas como plataformas, aplicativos e redes sociais, como por atividades impressas, dentre outras formas.

Esse ensino na escala educacional foi pouco utilizado pela esfera escolar, até o ano de 2020, quando a presença da pandemia da COVID-19, que assolou o mundo e conseqüentemente ocasionou um isolamento em massa, proporcionando milhões de mortes e a restrição de ações do cotidiano, fez com que todos os países ressignificassem suas ações.

Com a pandemia presente em todo o país, inúmeras medidas preventivas foram necessárias para que a propagação do vírus fosse impedida, e todas as esferas sociais foram alcançadas por essas restrições, principalmente a esfera educacional, por abranger

um grande número de membros participantes. Desse modo, coube ao Ministério da Educação orientar a rede de ensino.

Neste período de afastamento presencial, recomendam-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (BRASIL/MEC, 2020, p. 9).

Diante dessas declarações, as escolas iniciaram a utilizações de ferramentas digitais para que o ensino continuasse acontecendo e a classe de alunos não tivesse prejuízos acadêmicos, nesse momento pandêmico, uma vez que, com o distanciamento social, as aulas presenciais foram interrompidas e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foi indispensável, tornando-se protagonista desse novo momento acadêmico/escolar.

A esse respeito, Carvalho (2020, p. 12) define que “A pandemia, contudo, não deixou escolha: se práticas de ensino remoto não fossem implementadas como alternativa às aulas presenciais suspensas, a função social de escolas e das universidades deixaria de acontecer”. Contudo, com a chegada das ferramentas digitais como solução momentânea, outras esferas surgem como causadoras de problemas.

A falta de estabilidade e de acesso às tecnologias é um dos inúmeros problemas que contribuíram para a exclusão de ensino para muitos estudantes no Brasil. Em seus estudos, Cunha, Silva e Silva (2020) destacam que:

Uma delas está relacionada ao acesso à internet. Conforme dados dapesquisa realizada pelo CETIC (2019a), no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não a contratar porque consideram muito caro esse serviço, outros 25% porque não dispõem de internet em suas localidades. Destaca-se, ainda, que 41% dos entrevistados alegaram não possuir computador para tal e 49% que não sabiam usar a internet. Desse modo, os estudantes inclusos nestas estatísticas estão fora da estratégia do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, que segundo Kenski (2012) quando bem utilizadas favorece ou potencializa o processo formativo pela intensificação das oportunidades de aprendizagem. (2020, p. 32).

Portanto, além da fragilidade social em relação à internet no setor educacional, de modo geral, quando partimos para o setor do Ensino Especializado nesse momento de afastamento social e de ensino remoto, percebe-se alguns motivos de preocupação, visto que, diferente do ensino regular, as estratégias do ensino especialnem sempre podem ser desenvolvidas virtualmente.

As resoluções lançadas pelos órgãos superiores (MEC e Secretaria do Estado) não enfatizaram propostas voltadas especificamente para o ensino especial em portarias, o que gerou ainda mais impactos nos membros envolvidos. Como as propostas foram lançadas para o setor de modo geral, coube ao profissional junto à administração buscar meios e estratégias que fornecessem medidas cabíveis para esses alunos com patologias.

Esse afastamento fez com que surgisse um vácuo no ensino de habilidade e conteúdos que o professor precisa desenvolver com os alunos, quando ele seguia um currículo que, já estava implantado na escola para todos os alunos, inclusive para aquelas crianças que apresentam necessidades especiais ou que encontram dificuldade no aprendizado e na formulação de conceitos. (KONDA, 2020, p. 03).

As crianças deixaram de receber o atendimento especializado das salas multifuncionais e foram inseridas em um ambiente remoto sem a utilização de práticas do seu cotidiano. O contato físico e a interação aluno-professor, que é imprescindível para o desenvolvimento das crianças atípicas, foram substituídos por um acompanhamento digital.

Com o distanciamento causado pela pandemia, a família é um dos fatores essenciais para que o ensino possa ser propagado a cada criança especial e que a aprendizagem seja desenvolvida. À prática docente do processo de aprendizagem em tempo de pandemia no contexto social do AEE, é discutida acerca da necessidade de um bom relacionamento entre família e a escola afim de contribuir com a aprendizagem afetiva dos discentes' (BEZERRA, ARRUDA e SILVA, 2020, p. 08).

O professor, nesse momento de ensino remoto, tem o papel de transmitir um conhecimento mais amplo e buscar estratégias de ensino que contribuam para a inclusão de conhecimento para esses alunos, além de planejar estratégias que auxiliem os pais na execução das atividades, buscando sempre mostrá-los os caminhos que devem percorrer, dado que muitos deles não têm conhecimentos pedagógicos.

Em seus estudos sobre o papel do professor do ensino especializado no momento de Pandemia da Covid-19, Konda atribui que:

Nessa circunstância compete aos professores (da sala de recursos e da sala regular) orientar convenientemente aos pais, orientar famílias, adaptando os trabalhos às tecnologias disponíveis, colocando no rodapé das páginas, quais são as habilidades que estão sendo desenvolvidas, através das atividades apresentadas e solicitar que, ao final avaliem como o aluno procedeu para realizar a série de exercícios propostas. Em uma atividade matemática é importante ressaltar que os pais devem estar acompanhando como foi elaborado o raciocínio, que caminhos ele seguiu para chegar a determinados resultados. (2020, p. 10).

O papel do professor expandiu-se ainda mais fora das salas de aula no ensino remoto, pois além de planejar-se diante do cenário atual com as circunstâncias árduas desta modalidade de ensino, transportou-se também para ser mediador dos pais. Esse processo de adaptação englobou todas as esferas sociais causando estranhamento e reflexões.

Indo ao encontro dessas afirmações, os estudos de Neta, Nascimento e Falcão (2020) sobre *A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis* retratam que:

(...) vimos que a inclusão dos alunos pela via da possibilidade de realização das atividades, a dificuldade das famílias na mediação com as tarefas e o próprio planejamento coletivo dos professores neste contexto potencializam os desafios da inclusão e da participação de todos no processo educativo. (2020, p. 33).

Diante dos fatos, é importante ressaltar que, dentro do atual momento, o ensino remoto veio com uma alternativa para sanar os problemas ocasionados pelo afastamento social decorrente da Covid-19. Mesmo com a presença de obstáculos, o ensino remoto colaborou assiduamente para que a educação fosse perpassada ao aluno, dessa forma, a colaboração dos pais e o empenho incansável dos professores são de suma importância nesse momento.

Desse modo, o ensino especial também foi uma esfera que necessitou de adequação ao novo momento, a classe de docente, a escola, e, principalmente, os alunos tiveram que adaptar-se às novas atividades virtuais e digitais. As estratégias digitais e tecnológicas foram de suma importância para que o desenvolvimento desses alunos especiais não fosse pausado. Na próxima seção, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é documental e bibliográfica, que permitiu a coleta de dados para a análise, seguindo o cunho qualitativo. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Inicialmente, partimos de uma revisão bibliográfica sobre o tema pesquisado, para que conseguíssemos compreender o assunto abordado, além de verificar quais outras

investigações seguíam nessa linha de pesquisa. Essa revisão está descrita através do quadro 1 (UM) na seção Estado da Arte.

Diante desse levantamento bibliográfico através de plataformas digitais, fizemos um mapeamento sobre o ensino especial no momento de pandemia da Covid-19 e como o ensino remoto está sendo utilizado na cidade de Araçagi–PB. Através de um questionário com 08 questões respondidos por uma profissional da Educação Especial e uma profissional da Secretaria de Educação do Município.

4.1 LÓCUS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A pesquisa foi realizada na cidade de Araçagi-PB, uma cidade do interior da Paraíba, a qual abrange uma população de 16.921 pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵⁰, tendo um total de 2.794 alunos matriculados na rede de ensino. Desse quantitativo, um total de 79 sujeitos são classificados com alguma deficiência e apenas 55 estão matriculados no município em escolas regulares ou especializadas.

Buscamos fazer um mapeamento de forma geral sobre o quadro de alunos matriculados através de um questionário com a Secretaria do município e com uma professora da área. Por conta da pandemia, essa pesquisa limitou-se apenas aos recursos tecnológicos, e para obtenção de resultados, os questionários foram realizados através de formulários *on-line*, tendo as envolvidas na pesquisa recebido *olink* do formulário que continha 08 questões, todas abertas.

O formulário teve como objetivo entender como a rede municipal está trabalhando com o profissional, o ensino especial nas escolas através do ensino remoto; e, ainda, verificar quais estratégias estão sendo utilizadas no ensino remoto para o desenvolvimento dessas crianças atípicas.

Diante desses resultados, conseguimos verificar como está sendo vivenciado o ensino especial na modalidade remota no município. Para a apresentação dos resultados, utilizaremos blocos de questões com seus respectivos comentários e quadros para a apresentação de resultado geral de alunos e escolas cadastradas.

⁵⁰ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/aracagi/panorama>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Em nossa pesquisa, o questionamento foi direcionado para a Secretaria de Educação da cidade de Araçagi e também para uma profissional efetiva que leciona na área da Educação Especial. Foram elaboradas 08 questões para ambas, que, como já dito anteriormente, foi realizado a investigação através de formulários *on-line*, ambas obtiveram acesso ao *link* e dispuseram-se a respondê-lo, cujos achados detalharemos adiante, com seus respectivos comentários:

QUADRO 2 - BLOCO DE QUESTÕES PARA A PROFESSORA DO ENSINO ESPECIAL

<p>1) Em qual curso de ensino superior você é formada? <i>- Tenho formação em Pedagogia, formação em Supervisão e Orientação Educacional e Psicopedagogia. E cursos de Libras, buscando competência para incluir (AEE), Ledor e Braille.</i></p>
<p>2) Quanto tempo ensina na Educação Especial? <i>- Um total de nove anos.</i></p>
<p>3) Em tempos da Pandemia da Covid-19, quais são as estratégias utilizadas para as crianças especiais? <i>- Trabalhamos e trabalharemos as atividades remotas através de vídeos chamadasno WhatsApp, é a forma que temos, pois trabalhar com crianças especiais é bem complicado não é a mesma coisa de você fazer um vídeo chamada com uma criança que está entendendo tudo aquilo que está passando para uma que em determinados casos não entende. Não consegue. Então tentamos da melhor formapossível, aqueles que a gente via que não tinha condições de forma nenhuma pelachamada de vídeo, via WhatsApp, a gente trabalha muito a questão da aula remota,mandando massinhas de modelar, joguinhos, papel crepom para que em casa eles fossem trabalhando a coordenação, isso com a ajuda da família.</i></p>
<p>4) Em suas atividades realizadas nesse período pandêmico, houve diferenciação na aprendizagem desses alunos? <i>- Diferença teve, você trabalhar com crianças especiais você tem que trabalhar como contato para mostrar para eles que isso é assim, apresentar matérias para que eles possam adaptar a pegar, no caso de crianças que não tem coordenação motoraque temos que trabalhar no presencial, com a pandemia dificultou.</i></p>
<p>5) Quais instrumentos você utiliza para continuar acompanhando seus alunos no período da pandemia da Covid-19? <i>- Utilizamos vídeos chamadas pelo WhatsApp, atividades impressas e atividades com massinhas e joguinhos. Diante desses recursos verificamos o desenvolvimentodeles.</i></p>
<p>6) A Secretaria de Educação (SEM) fornece alguma capacitação para os professores de Educação Especial? <i>- Na verdade, pela Secretaria Municipal de Educação, eu nunca fiz nenhuma capacitação, mas fiz por minha conta mesmo na FUNAD, sempre procuro fazer e on-line também e todo curso fornecido pela FUNAD eu estou lá.</i></p>

<p>7) Além da sala de inclusão e o AEE, alguma escola pela qual já trabalhou fez algum projeto que engloba essas crianças? <i>- Apenas em uma escola estadual através de um projeto com colaboração de outro professor, esse trabalho conjunto foi realizado para que os demais alunos aprendessem Libras e as crianças interagisse com os alunos surdos.</i></p>
<p>8) Houve alguma formação específica para os professores de AEE no período da Pandemia da Covid-19? <i>- Não, apenas reuniões bimestrais.</i></p>

Fonte: Elaboração da autora, 2021

Vejamos que, de acordo com as informações prestadas pela profissional no primeiro bloco (questão 1ª e questão 6ª), conseguimos verificar que a profissional entrevistada possui os critérios necessários para estar atuando em sala de aula, posto que, com a sua graduação destinada para as crianças, a mesma possui especializações e cursos que deixam-na apta ao ensino dos alunos especiais, assim a mesma está indo ao encontro das qualificações profissionais solicitadas pelo Censo (BRASIL, 2020).

Em relação ao momento pandêmico da Covid-19, conseguimos constatar que, mesmo com a carga de experiência da profissional (ressaltada na 2ª questão) no âmbito do ensino especial, as opções de propostas de ensino limitaram-se, resultando em dificuldades e, de certo modo, num retrocesso no ensino dessas crianças (questão 4ª). O que faz parecer que o ensino e as perspectivas pedagógicas fornecidas no ensino remoto para essas crianças nesse momento não conseguiram desenvolver-se do modo esperado.

Ainda em sua fala, conseguimos verificar que, no que tange às metodologias adotadas no ensino remoto (questão 3ª), a profissional se utiliza de videochamadas através do aplicativo *WhatsApp* para a realização das aulas e, quando o aluno não acompanha esse método, o ensino se restringe às atividades impressas, as quais necessitam obrigatoriamente da colaboração dos pais.

Quando o Censo (BRASIL, 2020) atribui que a formação dos alunos tem o objetivo de visar à autonomia e independência na escola e fora dela, traz-nos assim a ideia de que, em momentos como o da pandemia da Covid-19, os efeitos pedagógicos devem ser produzidos também fora do ambiente escolar, para que não haja a falta de reverberação no modo de garantir uma educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Adiante, passamos a analisar o questionamento voltado para a Secretaria do Município.

QUADRO 3 - BLOCO DE QUESTÕES PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

1) Quantos alunos especiais são matriculados no município? - <i>55 alunos.</i>
2) Quais os diagnósticos desses alunos atípicos? - <i>Desde deficiência Intelectual, Surdez, Baixa Visão, Deficiência Física e Síndrome de Down.</i>
3) Todos estão cadastrados em salas multifuncionais ou há algum no ensino regular? - <i>Todos os alunos estão matriculados no ensino regular e frequentam no horário oposto a sala do Atendimento Educacional Especializado.</i>
4) Quantas escolas possuem salas multifuncionais? - <i>Apenas duas escolas, uma localizada na cidade e outra na zona rural do município.</i>
5) Quais as capacitações/graduações dos professores das salas do AEE? - <i>Os professores possuem Pedagogia e o curso Buscando Competências para Incluir este realizado na FUNAD - João Pessoa.</i>
6) Além do AEE, quais projetos são desenvolvidos pela Secretaria de Educação para as crianças especiais? - <i>Projeto “Ser diferente é normal” onde é trabalhado com todos os alunos da rede Municipal de ensino.</i>
7) A Secretaria de Educação fornece alguma capacitação para os professores do AEE? Quais? - <i>Sim, é realizado bimestralmente uma formação com apoio da Secretaria de Saúde através da Psicóloga, Assistente social e Fonoaudióloga do NASF.</i>
8) No período da Pandemia da Covid-19, o que a Secretaria de Educação organizou quanto às aulas e atividades para alunos especiais? - <i>Os alunos atendidos pelo AEE foram acompanhados quinzenalmente durante todo o ano letivo 2020 através de atividades impressas entregues aos pais e responsáveis e grupos de WhatsApp onde os professores mantiveram todo o tempo contato com as famílias dos alunos. E bom ressaltar, que neste início de ano letivo 2021 esses procedimentos continuarão a serem realizados de forma que todos os alunos sejam incluídos nessa modalidade de Educação remota em razão da Pandemia da Covid-19.</i>

Fonte: Elaboração da autora, 2021

No segundo bloco de respostas, além dos dados oferecidos através do questionário, conseguimos com a coordenação dados mais detalhados que iremos apresentar, a seguir, através de tabelas:

TABELA 1 - NÚMERO DE ALUNOS ESPECIAIS MATRICULADOS, ESCOLAS QUE POSSUEM ALUNOS ESPECIAIS

Alunos especiais matriculados	Escolas com alunos especiais matriculados	Alunos não frequentes	Escolas com salas multifuncionais (AEE)
55 alunos matriculados	16 escolas	24 alunos	02 escolas (rural e urbano)

Fonte: Secretaria de Educação de Araçagi-PB, 2021

TABELA 2 - DESCRIÇÃO DA DEFICIÊNCIA E NÚMERO DE CRIANÇAS

Descrição da deficiência	Números de crianças/adolescentes
Deficiência visual	05
Deficiência auditiva	05
Deficiência intelectual	12
Deficiência física	07
Autismo	05
Transtornos globais do desenvolvimento	03
Síndrome de Down	04
Epilepsia	03
Transtorno expressivo de linguagem	01
Doença de refluxo gastroesofágico	01
Que ainda não possuem laudo	9
TOTAL	55

Fonte: Secretaria de Educação de Araçagi-PB, 2021

TABELA 3 - CLASSIFICAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Classificação	Número
Professores para a sala do AEE	03 (efetivas)
Intérpretes	03 (contratadas)
Cuidadores ou profissionais de apoio	18 (02 efetivos/16 contratados)

Fonte: Secretaria de Educação de Araçagi-PB, 2021

Vejam os que, de acordo com o questionário produzido nesta pesquisa e o levantamento mais detalhado e fornecido pela Secretaria do Município, a cidade de Araçagi-PB possui uma quantidade significativa de alunos especiais matriculados, um total de 55 alunos e na esfera profissional 06 profissionais (03 professores e 03 intérpretes) atuando no ensino. No entanto, diante desses dados (questão 1ª e 2ª), podemos verificar que ainda existem lacunas a ser preenchidas, uma delas é o pouco espaço habilitado e os poucos profissionais capacitados para o ensino dessas crianças.

Outro ponto verificado entre os dois questionários é a questão de projetos (questão 6ª dos dois questionários) que envolvam as crianças atípicas tanto em momentos anteriores como nesse momento de pandemia. Ambas as entrevistadas nos responderam que os projetos que são realizados agrupam todo o colegiado, e não projetos destinados especialmente às crianças especiais. Além disso, nesse momento de ensino remoto, o município não conta com nenhum projeto voltado exclusivamente para os alunos especiais.

5 CONCLUSÃO

Ante o exposto apresentado até então, fica nítido que o Ensino Especial, mesmo sendo regido pela legislação, é uma modalidade que ainda passa por uma longa caminhada de desafios e processos. Quando voltado para o momento atual, o da pandemia da Covid-19, esses desafios são mais notórios e persistentes.

O processo de adaptação nesse momento pandêmico resultou em grandes desafios que perpassam os ciclos escolares, em que alunos, pais e professores tiveram que ressignificar seus deveres em prol da elaboração e continuação da aprendizagem. No entanto, reforçou a desigualdade e a não colaboração por parte de alguns setores governamentais no interesse em investir em uma educação acessível e inclusiva.

Em nossa pesquisa, conseguimos observar que além de toda preocupação no setor físico, há também uma sensibilidade no viés emocional, percebemos um estresse por parte dos professores no tocante aos instrumentos pedagógicos utilizados nesse momento, exemplo disso é a questão de ter que compartilhar seu *WhatsApp* pessoal para os pais e alunos para trabalhar e solucionar questões profissionais.

A falta de plataformas adequadas para que houvesse essa separação dos ambientes familiar e profissional é nítida no município, sendo de suma importância que ocorra para priorizar a individualidade, principalmente, dos profissionais que atualmente já levam as atividades escolares para o seu lar. Com isso, percebe-se que, além da pandemia de Covid-19, também estamos vivenciando uma pandemia do ensino remoto, onde tudo gira em torno das esferas digitais e virtuais.

Dessa forma, diante dos nossos objetivos, conseguimos verificar que, mesmo com algumas lacunas abertas, os profissionais da educação junto ao gerenciamento educacional da cidade de Araçagi-PB estão trabalhando com as ferramentas oferecidas pelo sistema para que as aulas não sejam afetadas, e, muitas vezes, trabalhando incansavelmente para que os alunos não retrocedam nesse momento caótico vivenciado pelo ensino.

Logo, entendemos que a culpa da “problematização” do ensino não recai exclusivamente na rede municipal de ensino da cidade de Araçagi-PB, mas seus efeitos devem recair para todos os setores educacionais e governamentais, posto que, como foi ressaltado em nossas pesquisas, até o momento nenhum decreto estabelecido pelos agentes governamentais viabilizou um olhar específico e com propostas para a Educação Especial.

Assim, concluímos que, diante de nossas investigações, o Ensino Especial na cidade de Araçagi-PB, no que se refere ao atual momento da Pandemia de Covid-19, vem

tendo dificuldades no desenvolvimento e relação de atividades para essas crianças, pois o objetivo do ensino à criança especial é priorizar o desenvolvimento desses sujeitos dentro e fora do âmbito escolar, entendendo suas necessidades e suas limitações.

REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Sistema de Referenciação Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto**. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2017.

BEZERRA, Maria Aparecida Dantas; ARRUDA, Graziela Queiroz de; SILVA, Joelma Santana Reis da. **Prática docente do atendimento educacional especializado (AEE): em tempos remotos e distanciamento social**. CONEDU: VII Congresso de Educação. Editora Realize. Maceió, 2020. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M D1_SA10_ID1102_29082020225710.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. **Lei N.º 8069**. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Conselho nacional de educação câmara de educação básica.

_____. **Glossário da Educação Especial. O Censo Escolar**. Ministério da Educação - Inep. 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNEP/CP Nº19/2020**. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10abr. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2 ver. rev. SEB/MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

_____. **IBGE: CIDADES DO BRASIL**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/aracagi/panorama>> Acesso em: 05 fev. 2021

CARVALHO, Mônica Timm de. Desafios da Gestão Educacionais no Pós-Pandemia. In: **A escola na Pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o corona vírus**. Claudia Costin et al. 1. ed. Porto Alegre, 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CONSTRUINDO CONVIVÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA: a prática docente de uma profissional readaptada

Niédja Ferreira dos Santos⁵¹

Janaíne Freitas de Medeiros⁵²

Veridiana Xavier Dantas⁵³

Nadja dos Santos Araújo

RESUMO

É bastante comum nos anos iniciais centralizar nossas preocupações e prática docente em volta do principal objetivo que é o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento efetivo da leitura e da escrita. Portanto, toda prática que tenha como foco a aquisição discente dessas competências básicas, é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem estabelecido na rotina escolar. Diante disso, este trabalho apresenta um relato de experiência de duas das autoras, onde uma delas foi a principal responsável pela execução do projeto, como professora readaptada e a outra, que deu todo apoio logístico pedagógico na função que exercia, de gestora pedagógica. Percebemos que os professores das salas regulares necessitam de uma rede de apoio pedagógico a fim de refletir juntos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e principalmente que tragam não só ideias, mas, que executem junto com eles estratégias metodológicas diferenciadas para que possam contribuir com a aquisição da leitura e escrita dos alunos e/ou outras competências e habilidades necessárias.

⁵¹ Professora da Educação do Município de João Pessoa. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFPB. niedjafsanatos@gmail.com

⁵² Professora da Educação Básica dos municípios de João Pessoa e Cabedelo. (In Memoriam)

⁵³ Doutora em Educação pela UFPB. Professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade três Marias/ PB. Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Santa Rita/PB. Assessora da FUNETEC, Educaverso, SOMNUS e Contatos. Veridianaxdantas17@gmail.com.

Palavras-chave: Aprendizagem. Prática docente. Professora readaptada.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões sobre um projeto executado por uma das autoras, que estava como professora readaptada na rede de João Pessoa, especificamente na Escola Municipal Ernani Sátyro, local onde a experiência foi realizada. Nesta rede de ensino, os professores readaptados precisam cumprir dentro da sua carga horária, atividades de acordo com o Rol de funções afins estabelecido pela SEDEC/PMJP em 04 de abril de 2022, que tem como base a Lei Complementar n° 60/2010, art. 23, § 1º, III, que apresenta os requisitos a serem cumpridos para a manutenção do adicional de 30% das horas de atividades durante o período de concessão da readaptação.

A partir disso, será apresentado o Plano de Trabalho Escolar Semestral executado pela professora Janaíne Freitas de Medeiros, no início do ano de 2022, *Construindo convivências de leitura e escrita*, onde será descrito a execução das intervenções realizadas por ela, cujo objetivo principal estabelecido consistia em auxiliar os alunos da turma a desenvolver suas competências e habilidades no processo de leitura e escrita.

Vale ressaltar que no cotidiano de muitas escolas existe professores em situação de readaptação e que de uma forma ou de outra executam atividades com o intuito de contribuir com a rotina pedagógica da escola. Portanto, aproveitamos esse espaço para dar ênfase a prática da estimada professora Janaíne Freitas de Medeiros *in memoriam*, que ao longo de seu processo de readaptação, mesmo com uma gama de tratamentos e as vezes com algumas limitações na saúde, esteve presente e foi uma profissional de excelência na execução de seus projetos e no apoio realizado junto a equipe de especialistas e gestão. Sua experiência docente, sua prática humanizada e a forma de perceber a escola pública como espaço efetivo de transformação social fez toda diferença no cotidiano da E. M Ernani Sátyro. Quem teve o privilégio de estudar ou trabalhar com ela, percebeu sua capacidade, inteligência, ética, responsabilidade e acima de tudo sua forma de acolher e agregar alunos, professores e colegas, com seu senso de coletividade e compromisso com a escola pública de qualidade. Estávamos a tempos com a pretensão da escrita desse artigo, infelizmente as circunstâncias foram diferentes, mas, seu trabalho não será esquecido, faremos a reflexão a partir da experiência e da escrita do relatório referente ao último projeto executado por ela na escola citada. Seu legado será lembrado

e neste trabalho vamos lembrar e eternizar uma de tantas práticas exitosas experienciadas por ela.

O ano de dois mil e vinte e dois iniciou com grande expectativa e tornou-se um locus de pesquisa, que busca pensar em estratégias efetivas para sanar as consequências de dois anos letivos de aulas remotas e ensino híbrido. Sabemos que não só os alunos, mas toda comunidade escolar; secretarias de educação, pais e responsáveis pelos alunos, gestores e professores, profissionais da zeladoria e merenda, sofreram os enormes impactos dessa pandemia.

Durante o período de isolamento e espera pelo retorno presencial a Escola Municipal Ernani Sátyro preocupada com o direito de aprendizagem dos alunos, adotou como várias escolas em todo Brasil, o sistema de aulas remotas utilizando diversas plataformas e estratégias de entrega de atividade escrita para minimizar os danos. O uso das plataformas Google Meet e WhatsApp permitiram que a escola desenvolvesse projetos que integram diversas metodologias ativas e desenvolvem competências alinhadas à BNCC, que podem ser aplicadas em todas as salas de aula e disciplinas da escola.

O diferencial da escola é a prática pedagógica que está direcionada em apresentar os conteúdos de forma contínua, lúdica para que os alunos saibam integrar o aprendido ao seu cotidiano e cause uma inquietação e reflexão do papel de protagonista dos futuros cidadãos perante a sociedade. Pois os docentes motivam aos alunos que procurem outras formas de buscar o conhecimento, pois compreendem que ensinar também é aprender. Caminhando juntos, tirando dúvidas, motivando os diversos tipos de letramentos. Assim podemos citar Moran:

A escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos “falantes”, mais orientadores. De menos aulas informativas e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos. (MORAN, 2013)

Para isso, os alunos devem compreender que sua função também mudou, pois são protagonistas de sua própria história e aprendizagem. Caminhar juntos com os professores, tirando suas dúvidas, pesquisando para criar uma sociedade diferente que preguem de fato e direito relações cordiais, incentivadoras, com menos discriminação. Conforme Moran:

As mudanças na educação dependem também do aluno. Alunos curiosos e motivadores facilitam enormemente o processo, estimulem as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais e auxiliam o professor em sua tarefa de ajudá-los mais e melhor. (MORAN, 2013)

Assim o projeto iniciou seus primeiros passos rumo aos ideais citados anteriormente, atrelando novos e antigos métodos, utilizando o lúdico para motivar a vivência da leitura mais significativa e próxima do cotidiano de seus discentes. Esse trabalho apresenta os resultados obtidos, no primeiro semestre de dois mil e vinte e dois, com as adaptações que foram necessárias para executá-lo na turma do 1º ano B dos anos iniciais. Vale ressaltar alguns pontos: a professora readaptada, colocou em prática as atividades, produziu material para o desenvolvimento do projeto e destaca a importância da parceria com a professora da sala regular. Como uma equipe, foi possível planejar e executar as atividades propostas do Plano de trabalho. Além disso, em paralelo a execução das atividades, a professora readaptada se voluntariou e junto com a equipe gestora atuando como apoio pedagógico. Isso a fez conhecer não só as demandas do primeiro ano onde executou o plano, mas, teve um olhar ampliado sobre todas as turmas da escola e buscou junto com a comunidade planejar e executar estratégias para melhorias na rotina pedagógica da escola.

2 READAPTAÇÃO DOCENTE, MARCOS LEGAIS DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Vários aspectos da educação pública são regularizados e normatizados através de Leis, Diretrizes, Regimentos e na questão do processo de readaptação de função, não seria diferente. Se tratando da rede municipal da cidade de João Pessoa temos a Lei Complementar Nº 60, de 29 de março de 2010 que estabelece o Plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município e dele foi elaborado o Rol de funções afins para contemplar a questão das *Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelos profissionais readaptados(as) ou com restrição de função*. Iremos agora nos adentrar de que se trata esses documentos em relação a esses profissionais e quais atividades estão direcionadas para eles.

No capítulo VI do PCCR com o título Da remuneração, irá discorrer sobre como se organiza o pagamento dos profissionais e no Art. 23 está descrita as atividades de 5

horas que devem ser efetivadas pelos profissionais para receber a remuneração dos 30% que complementa os vencimentos.

Art. 23 Às 05 (cinco) horas de atividades do professor efetivo no exercício da docência e dos profissionais de suporte pedagógico, no exercício de suas atribuições nas escolas municipais e/ou Centros de Referência em Educação Infantil - CREIs, corresponderão a um adicional de 30% (trinta por cento) do respectivo vencimento, inclusive para os profissionais da educação acometidos das doenças classificadas pelos CID: I-10/I-15 (doenças hipertensivas); I-20/I-25 (doenças isquêmicas do coração); I-26/I-28 (doenças cardíacas pulmonares); I-30/I-52 (doenças do coração) I-60/I-69 (doenças cérebro vasculares); C-00/C-97 (neoplasia) e B-20/B-34 (AIDS), mediante comprovação de impedimento de exercer as atividades pedagógicas, por meio de licença médica, fornecida pela Junta Médica do Município e homologada pela Secretaria da Administração.

A efetivação desse pagamento para os profissionais readaptados se dará conforme descrito no inciso III:

III - para os profissionais da educação, em readaptação de função, desde que disponível o cargo afim e mediante comprovação atestada pela Junta Médica do Município, ou órgão assemelhado, desde que homologada pela Secretaria da Administração e mediante comprovação mensal de atividade pedagógica, assinada pelo diretor do estabelecimento de ensino, bem como plano semestral de trabalho escolar, aprovado pelo Conselho Deliberativo Escolar e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Além do plano de trabalho estabelecido a Secretaria de Educação solicita o envio de Relatórios de comprovação mensal de atividade pedagógica, que deve ser assinada pelo diretor da escola e enviado sempre até o quinto dia do mês subsequente. Entendemos que dessa forma fica possível que seja estabelecido um constante diálogo entre os profissionais readaptados, a comunidade escolar e a secretaria de educação, tendo em vista que suas práticas desenvolvidas deverão ter essas devolutivas, o que auxilia ainda no processo de reflexão sobre as ações. No que se refere ao Rol das atividades temos a divisão em cinco pontos, onde a primeira estabelece a descrição das atividades relacionadas ao currículo:

a. Colaborar com o conjunto de professores no desenvolvimento das atividades curriculares complementares extraclasse, correspondentes a sua área de atuação, para orientar alunos e alunas em pesquisas, trabalhos em biblioteca, laboratórios, meios digitais; b. Colaborar na organização e preparação dos equipamentos e materiais didáticos requeridos para o desenvolvimento das atividades curriculares, especialmente às relativas à sua área de atuação; c. Colaborar nas atividades relacionadas à vida social e cultural da escola e da comunidade (atividades artísticas, desportivas, solenidades cívicas, campanhas e promoções...); d. Colaborar com as atividades curriculares e extracurriculares relacionadas aos Temas Contemporâneos Transversais, conforme a BNCC.

O segundo rol de atividades contempla ações referentes à avaliação de desempenho da escola:

- a. Colaborar na elaboração de tabelas e quadros e na análise dos dados de desempenho de alunos, alunas e classes; b. Levantar, organizar dados relativos à frequência de alunos e classes; c. Levantar e/ou colaborar no levantamento dos dados relativos às instalações e equipamentos da escola; d. Colaborar no levantamento dos dados visando ao diagnóstico da situação da escola.

Essas atividades ajudam a equipe escolar através do trabalho do profissional readaptado ter sempre um processo de reavaliação e reflexão sobre a situação do ensino e aprendizagem da escola, pois é conhecendo a situação real que pode se planejar e estabelecer metas para o desenvolvimento do status quo. A terceira atividade refere-se ao processo de recuperação dos alunos que necessitam de estudos de recuperação da aprendizagem:

- a. Levantar, organizar dados relativos a alunos e classes a serem submetidos a ensino recuperativo; b. Colaborar no planejamento e execução das atividades de recuperação dos alunos. c. Colaborar na assistência de alunos de rendimento insuficiente ou de conduta insatisfatória; d. Elaborar e aplicar testes, provas e outros instrumentos usuais de avaliação para verificação do aproveitamento dos alunos e da eficácia dos métodos adotados.

A quarta atividade é relativa à orientação dos alunos e suas formas de estudo e compreende:

- a. Levantar, organizar ou colaborar no levantamento e elaboração de dados relativos ao ajustamento pessoal e social dos alunos, às suas aptidões e interesse e condições de saúde; b. Colaborar na promoção de encontro com pais, ou responsáveis dos alunos; c. Colaborar e participar na organização das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; d. Participar de projetos de conscientização das famílias para a necessidade do exercício da cidadania, ética, bem como frequência escolar das crianças.

Vemos que essa já vai sendo mais direcionada não só para ações com alunos, professores e equipe pedagógica, mas, compreende os pais e fatores externos que podem auxiliar no processo de desenvolvimento da aprendizagem. As atividades da quinta categoria em que os profissionais readaptados podem atuar são relativas ao Letramento, à Alfabetização Matemática e/ou Científica, e à Arte:

- a. Discutir e elaborar projetos de leitura literária, conforme demanda do(a) professor(a) da sala de aula para a potencialização da fluência leitora e da fruição literária; b. Elaborar e executar projeto de acompanhamento e nivelamento de alunos e alunas em defasagem idade/série, por meio de atividades de estudo de sua área correspondente; c. Elaborar, organizar e

executar, junto com professores e especialistas, feiras de Ciências e/ou clubes de Matemática ou de outras áreas de conhecimento; d. Coordenar as ações internas referentes às diversas olimpíadas de conhecimento que a escola venha a participar; e. Elaborar, organizar e executar, projetos ligados à experiência artística de criação e expressão, a partir da dança, artes visuais, teatro e música, oportunizando aos alunos e alunas expressarem seus sentimentos e sua criatividade por meio do processo artístico.

Mesmo tendo que escolher entre uma categoria, a professora readaptada protagonista desse relato, transitava pelas cinco, pois, sempre que havia possibilidade e dependendo das demandas e necessidades da escola, ela buscava estabelecer um diálogo permanente entre os sujeitos da comunidade escolar. Além de ter conhecimento sobre as questões demandadas, a professora exercia com autonomia suas ideias e metodologias a fim de efetivar as transformações diante da realidade encontrada. Dito isso, veremos a seguir, o relato das atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2022.

3 A PRÁTICA NA PRÁTICA – RELATO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Após o panorama em relação a como se estabelece legalmente as atividades de um professor readaptado teremos agora a descrição referente as atividades realizadas entre os meses de fevereiro a junho de 2022. Optamos por preservar os quadros e as descrições realizadas pela própria professora. Ao final haverá um tópico referente aos resultados e reflexões finais feitas pela professora Janaíne, que também estarão descritos na íntegra.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE FEVEREIRO	
1ª Semana	Mediadora da dinâmica de grupo no planejamento escolar.
RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	
Como foi proposto ser apoio pedagógico, a professora readaptada trabalhou no planejamento com mediadora da dinâmica através do texto reflexivo – o valor e uma amizade.	
2ª Semana	Diálogos pedagógicos – Momento de planejamento com a professora do 1º ano. Para formulação da avaliação diagnóstica.
RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	
Nesta semana a professora adaptada em parceria com a professora Lisandra Silva seleciona questões para atividade diagnóstica da turma do 1º ano B.	

3ª Semana	Diálogos pedagógicos – Momento de planejamento com a professora do 2ºano B. Para formulação da avaliação diagnóstica.
Nesta semana a professora readaptada em parceria com a professora Berenice Guedes seleciona questões para atividade diagnóstica da turma do 2º ano B.	
4ª Semana	Colaboração para correção e aplicação da avaliação diagnóstica do 1º e 2º ano B.
Nesta semana a professora readaptada auxílio as professoras do 1º e 2º anos B na correção das avaliações.	

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE MARÇO

1ª Semana	Facilitadora através das dinâmicas.
RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	
Como foi proposto ser apoio pedagógico, a professora readaptada trabalhou no planejamento com mediadora da dinâmica através do texto reflexivo – o valor e uma amizade.	
2ª Semana	Colaboração para analisar os resultados da avaliação diagnóstica.
RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	
Nesta semana a professora adaptada em parceria com a professora Lisandra Silva analisaram e corrigiram a avaliação diagnóstica dos alunos do 1º ano B.	
3ª Semana	Colaboração para analisar os resultados da avaliação diagnóstica
Nesta semana a professora adaptada em parceria com a professora Berenice Guedes analisaram e corrigiram a avaliação diagnóstica dos alunos do 2º ano B.	
4ª Semana	Semana de seleção dos alunos.

Diálogos pedagógicos – Momento de seleção de alunos para a participação do projeto escolar com a professora do 1ºano B.

Com os resultados obtidos decidimos iniciar o projeto pelo primeiro ano B, pois os alunos estavam tendo a primeira experiência na vida acadêmica e a participação no projeto potencializou a vivência com a leitura.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE ABRIL

1ª Semana

Colaboração e escrita do Plano de Ação escolar com professores, equipe gestora e de especialistas 2022.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Nessa atividade estavam reunidos a gestão, as especialistas e os professores para delinear o plano de ação, nesse momento a professora readaptada apresentou seu plano de trabalho para 2022 e colaborou com a escrita do plano de ação escolar.

2ª Semana

Diálogos Pedagógicos – Planejamento com a Professora Lisandra do 1º ano B.
Montado a sequência de atividades.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Nesta semana a professora adaptada em parceria com a professora Lisandra Silva montaram a sequência de atividades que foram aplicadas dos alunos do 1º ano B.

3ª Semana

Ponta pé inicial.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

1º Encontro do Projeto Construindo vivências - Aula remota com chamada no Google meet – tema: A bola.

Atividades realizadas:

- 1- Desafio Alfabético – Dinâmica Alfabeto na lata
- 2- Contação do texto a bola- Interpretação Oral
- 3- Auto ditado com palavrinhas do texto

1º Passo – O desafio – A lata do alfabeto

Utilizamos a técnica a lata do alfabeto como quebra gelo, pois esse momento foi -para observar como os estudante se adaptava a professora readaptada. Com o apoio e compartilhamento das ações a professora titular Lisandra e a professora readaptada Janaíne, sorteava a letra na latinha e uma criança para responder. A participação do grupo foi ativa e interativa respondendo o que lhe era solicitado. Uma observação a postura dos alunos perante o computador era de alunos maduros, proficientes que já regulavam sua própria aprendizagem.

2º Passo – Leitura e interpretação oral do texto

Iniciamos esse segundo passo com leituras realizadas pelas professoras, as mesmas trocaram turnos de fala com a finalidade da identificação da voz do narrador e voz dos personagens. Após a leitura iniciaram a interpretação que nesse bimestre está sendo realizada de forma oral para seguir os procedimentos de transição da fala para escrita.



As perguntas:

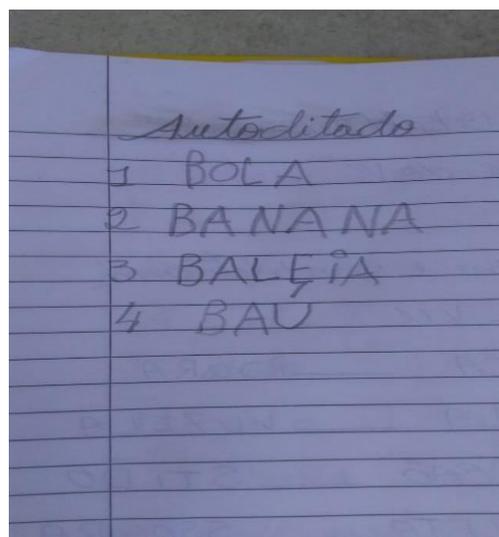
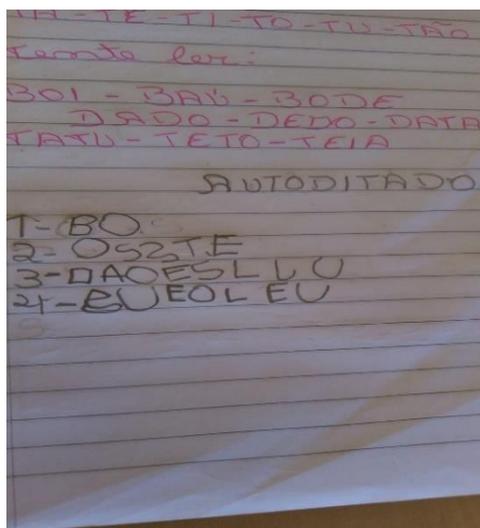
- 1 - Qual é o título do texto?
- 2 - Cite um personagem do texto que a professora leu?
- 3 - Em que lugar a bola caiu?
- 4 - Quem deu um peteleco na bola?
- 5 - Qual foi a ação do pato a ser atingido pela bola?

Vale enfatizar, que após a interpretação oral a professora solicitou que um aluno, contasse com suas palavras. A interpretação e a recontagem do texto foram realizadas de forma oral para o desenvolvimento da habilidade de saber ouvir, além do desenvolvimento da oralidade.

3º Passo – Auto ditado

Essa atividade foi adaptada pois estamos em aulas remotas devido a manutenção da Unidade Escolar. Apresentados os slides e em seguida os alunos escreviam a palavra em seu caderno a sua maneira e sem ajuda de adultos. As palavras escolhidas para a atividade estavam presente no texto trabalhando em sala que são: bola, banana, baleia e baú.

Alguns produtos do ditado:



O resultado da atividade atingiu o objetivo proposto, pois as professoras podem analisá-los para refletir sobre as próximas ações. Assim o ato pedagógico, de ensinar, torna-se uma via de mão dupla, pois apresentação a interação aluno X professor, além da reflexão e ação da prática educativa.

4ª Semana

Alinhados as atividades.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Esculturalizando – Sendo o primeiro atendimento do projeto Esculturalizando foi atendida apenas 01 Um funcionário. O momento de Esculta foi bastante produtivo e a funcionária saiu bastante aliviada e traçou algumas ações para melhorar seu condicionamento físico.

Diálogos Pedagógicos – Ajustando as ações do Projeto Construindo Vivências de Leitura coma a Professora Lisandra. Para a semana seguinte, visto que foi o mês maternos então elencamos atividade que enaltecesse a pessoa que cuida da família. Oficina Cartões postais e Jornal maternos.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE MAIO

1ª Semana

Realinhando a prática pedagógica.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Diálogos Pedagógicos – Planejamento com a Professora Lisandra do 1º ano B, para os meses de Maio e Junho das ações do projeto.

2º Encontro do Projeto Construindo vivências de leitura

Aula remota com chamada no Google meet – tema: Dia das Mães.

Atividades realizadas:

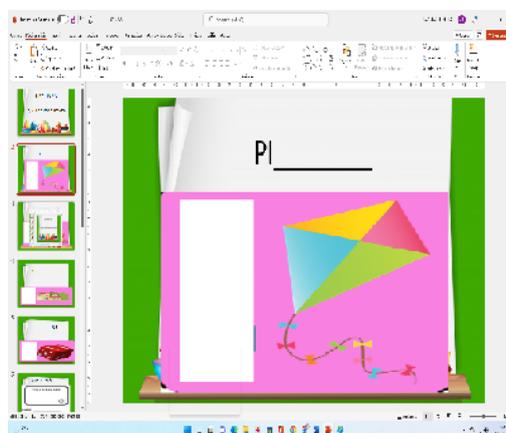
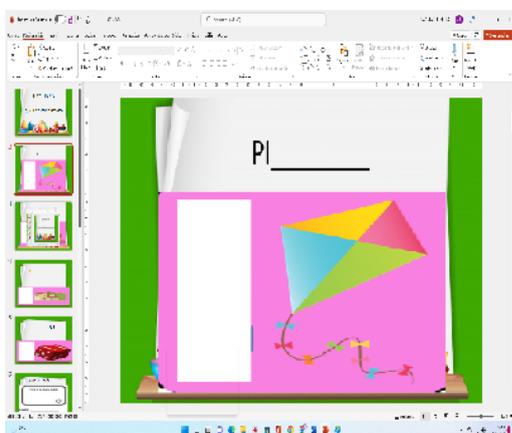
1-Desafio Alfabético – Dinâmica Qual a sílaba inicial? Recurso cards no qual estava faltando a sílaba inicial.

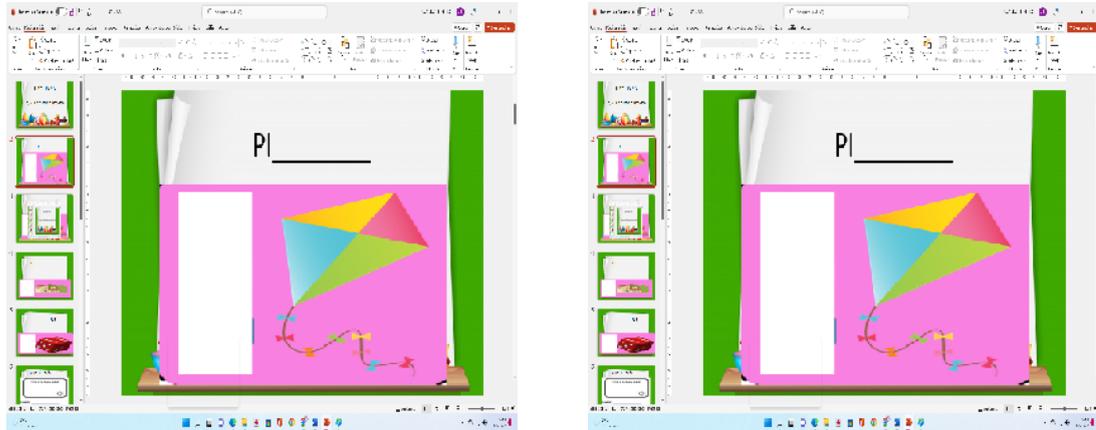
2- Jornal da Mamãe- Ilustração do Jornal da mamãe com preenchimento de dados e entrevista com a mãe de um discente.

3- Cartão Postal Materno: Estudo do gênero Cartão postal, estrutura e finalidade adequada a faixa etária; pintura da frente do cartão postal com a temática dia das mães e utilização da ARTPOP para construção. Escrita da mensagem no cartão postal para as mães no verso

1º Passo – O desafio – Cards silábico

Utilizamos como quebra gelo, os cards silábico para revisarmos as sílabas já vistas em aulas anteriores. Nesta atividade os discentes observaram a figura e oralmente enuncia a sílaba que está faltando. Notamos desenvoltura das crianças ao identificarem a sílaba, eles consolidaram o conceito de letra e sílabas

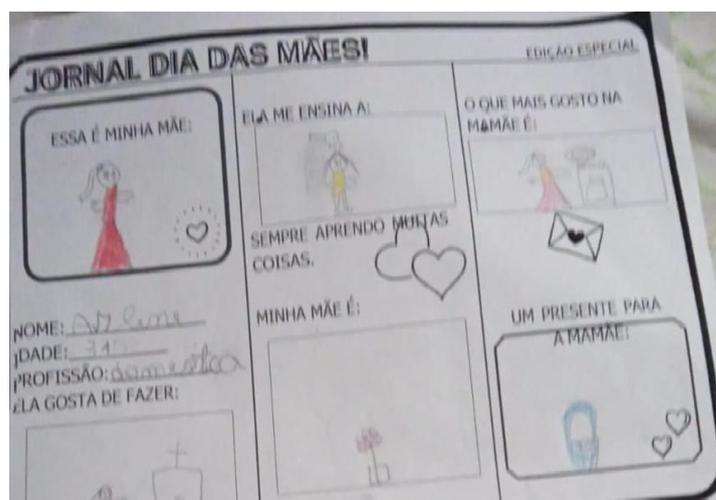




2º Passo – Ilustração do Jornal Materno

Como já foi citado antes, as produções textuais desta turma nesse 1º bimestre seriam em forma de desenho ou construção coletiva de texto. Nesta atividade o objetivo principal era homenagear as mães. Então decidimos em planejamento colocar tópicos que sejam relacionados a vida da mãe dos alunos.

Então passo a passo fomos explicando as etapas e o produto final da atividade foram:



As mães que acompanham as aulas remotas, interagiram com as professoras relatando a emoção dos alunos quando declaram o amor por elas. As docentes agradeceram a participação e os elogios tecidos pelas mães.

3º Passo – Pintura do cartão postal materno

Nessa atividade o principal objetivo era a pintura do cartão postal que tem possui a temática dia das mães, explanamos sobre o gênero cartão postal e sua finalidade. Então executamos os slides das funções e estrutura do gênero, ficaram surpresos que anteriormente as pessoas mandavam a foto do lugar visitado e relataram que hoje a família tira foto e postam no Instagram. Notamos que a participação continua muito boa.

A seguir demonstraremos as produções das pinturas do cartão:



O resultado da atividade atingiu o objetivo proposta, pois as professoras podem analisá-los para refletir sobre as próximas ações. Assim o ato pedagógico, de ensinar, torna-se uma via de mão dupla, pois apresentação a interação aluno X professor, além da reflexão e ação da prática educativa.

2ª Semana

Colaboração na aplicação da avaliação inicial do tempo de aprender.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Atendimento do Escutalizando.

Participação na aplicação do diagnóstico inicial do projeto “TEMPO DE APRENDER” da turma do 1º ano B.

3ª Semana

Primeiros passos no letramento científico

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

3º Encontro do Projeto Construindo vivências

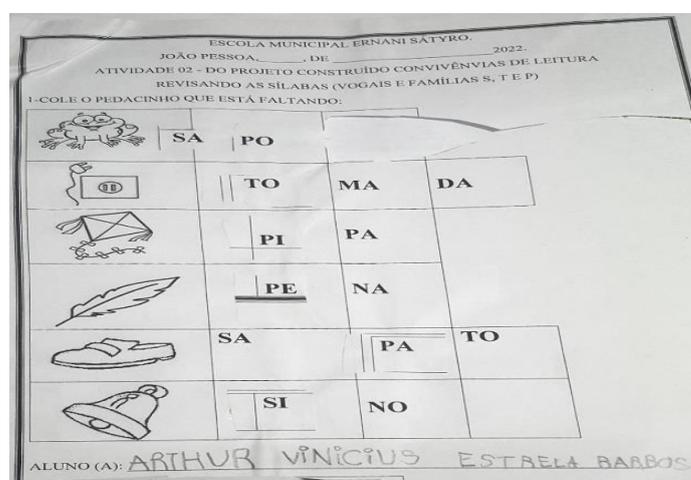
Aula remota com chamada no Google meet – tema: Trabalhando o letramento científico: experimento através da observação.

Atividades realizadas:

1 - Desafio Alfabético – Descobrimo a sílaba perdida – atividade contendo palavras que estão faltando a sílaba inicial ou final – colagem desta sílaba.

2 - Preparando o experimento: Através de slides, os alunos serão orientados em preparar o experimento para observar o nascimento do feijoeiro. E 15 dias após entregar um desenho demonstrando o nascimento e desenvolvimento do feijão.

No bloco de atividade continuamos a trabalhar as famílias silábicas que os alunos já conhecem e o desafio é apenas para termos a conclusão do aprendizado. Abaixo, um exemplo da atividade realizada:



No planejamento das atividades, a professora readaptada Janaíne e a professora titular da sala Lisandra, pesquisaram sobre o letramento científico, no qual assistiram uma palestra na web. Notaram que o conceito de Alfabetização científica vem do termo em inglês *Science literacy*, que também pode ser traduzido como letramento científico. Da mesma maneira que uma pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade. Tomaram para si, algumas palavras de Paulo Freire, afirma que a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo

em que a pessoa vive e a palavra escrita. Desta forma, podemos fazer um paralelo dizendo que a alfabetização científica acontece quando a pessoa consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor.

Chegaram à conclusão que a alfabetização científica é uma grande aliada da formação cidadã dos estudantes, já que tem como objetivo a apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos alunos. Ela visa promover mudanças a fim de proporcionar benefícios para as pessoas, para a sociedade e para o meio ambiente.

Sabendo das informações citadas anteriormente, delinearam a primeira experiência, adaptada a idade escolar e a série. O tema foi a germinação, receberam o livro de experiência que, em seu conteúdo, está o roteiro a ser seguido. A seguir será demonstrada as fotos dos primeiros passos na iniciação do letramento científico:



4ª Semana

Relatando o experimento através de desenhos.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Atendimento do Escutalizando

Diálogos Pedagógicos – Elaborando as ações do Projeto Construindo Vivências de Leitura com a Professora Lisandra.

Relatando o experimento:

Os alunos relataram oralmente o procedimento de acompanhamento da germinação do feijão. E mostraram as plantinhas que se desenvolveram. Como os alunos deste ano/série, no momento, redigem palavras e pequenas frases, optou em um relatório ilustrado. Na aula mediado pelo google meeting os alunos e os pais relataram os procedimentos, houve experiências que foram bem-sucedidas, mas outras por excesso de água não desenvolveram. Mas as professoras explanaram que nas experiências podem ocorrer vários resultados. A seguir as fotos dos resultados:



ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE JUNHO

1ª Semana

Mediadora da dinâmica de grupo no planejamento escolar.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Como foi proposto ser apoio pedagógico, a professora readaptada trabalhou no planejamento com mediadora da dinâmica através do texto reflexivo – o valor e uma amizade.

Diálogos Pedagógicos – Planejamento com a Professora Lisandra do 1º ano B, para o mês de Junho das ações do projeto.

1º Encontro do Projeto Construindo vivências de leitura

Aula remota com chamada no Google meet – tema: Eu no mundo.

Atividades realizadas:

1-Desafio Alfabético – Dinâmica Qual a sílaba inicial; Recurso cards no qual Sílaba final estava faltando.

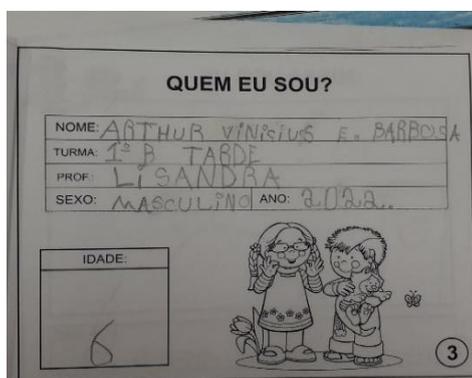
2- Iniciando leitura e construção de livros de leitura: Meu livrinho – Conhecendo um pouco dos alunos, seus dons e atividades de sua preferência,

Como em toda oficina, sempre temos um desafio para quebrar o gelo, a atividade retoma o mesmo conceito da atividade anterior. Reconhecimento sonoro e escrito da sílaba que foi omitida.

Após a atividade quebra gelo, partimos para a atividade: Meu livrinho. Nessa atividade foi confeccionado um livrinho que através da ilustração os alunos descrever o seu perfil e suas preferências.

Dialogando com os alunos durante a atividade as professoras perceberam que muitos alunos tinham o hábito de ler livros de histórias incentivados pelos pais. Podemos citar como exemplo a leitura de gibis, as princesas e a Bíblia Sagrada.

Abaixo segue fotos da atividade:



2ª Semana

Diálogos pedagógicos – Conhecendo um pintor: Volpi.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Atendimento do Escutalizando.

Trabalhando um artista Projeto Construindo Vivências de Leitura com a Professora Lisandra. Oficina Conhecendo um Pintor: VOLPI – AS BANDEIRINHAS. Nessa atividade será trabalho a estética e elementos que compõe a obra de arte. Releitura da Obra e uma exposição virtual.

Nesta época dos festejos juninos, nada melhor que iniciar os primeiros passos dos alunos na apreciação estética de uma obra de arte. No qual escolhemos Volpi, com a obra A grande faixada. Fizemos algumas perguntas com a intenção de promover a oralidade dos alunos e após a interação eles fizeram uma releitura da obra de arte.



3ª Semana

Diálogos pedagógicos – Momento Junino.

RESUMO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

3º Encontro do Projeto Construindo vivências

Aula remota com chamada no Google meet – tema:

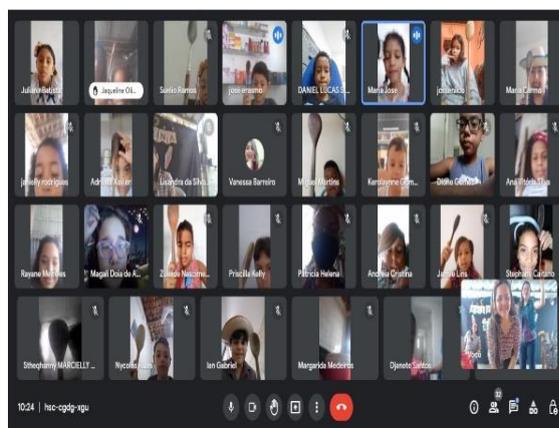
Diálogos Pedagógicos – Viva a São João!

Atendimento do Escutalizando

Diálogos Pedagógicos – Elaborando as ações do Projeto Construindo Vivências de Leitura com a Professora Lisandra.

Oficina Viva São João Nessa atividade será trabalho parlendas e músicas juninas com a culminância de uma gincana Junina para celebrar a festas.

Para finalizar o projeto nada melhor que uma gincana Junina que elaborada por toda a equipe em planejamento. Como a escola encontra-se em reformas, os festejos juninos da Unidade Escolar foram realizados com uma live pelo google Meet. Muita interação com os alunos, a atividade foi riquíssima.



4ª Semana

Recesso.

4 REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS

Tendo como meta do projeto auxiliar os estudantes na consolidação das habilidades e competências. Pode-se afirmar que unir forças, conhecimentos e experiência com a professora titular da sala de aula no processo de aprendizagem é algo que traduzir em palavras torna-se difícil. Pois vemos que os estudantes continuaram a desenvolver a aprendizagem no ensino remoto e com a ajuda das ações foi algo produtivo, ficando expresso pelos registros, que foram realizados de forma sistemática e reflexiva.

Através desses registros professoras (readaptada e titular da sala) instaura o diálogo com cada aluno de forma personalizada. As aulas remotas são fundamentais, até porque, evidências mostram que a Educação Pública é um pilar fundamental para a reconstrução do processo de ensino aprendizagem, para o novo normal, pois interagir apenas pelo grupo do WhatsApp, não é algo tão prazeroso, quanto interagir com as crianças pela telinha do computador.

A turma do 1º ANO B, turno tarde alcançou as metas durante os meses que o projeto foi desenvolvido, foi possível constatar com a produtividade e sucesso nas aulas. Por continuarmos em aulas remotas devido a reforma da unidade de ensino a experiência continua sendo válida e positiva que quase 100% dos alunos estão sendo participativos com as aulas e atividades remotas.

5 PALAVRAS FINAIS E AGRADECIMENTOS

O mundo mudou e só mudou, devido ao contexto pandêmico que vivenciamos há quase 3 anos. Um novo normal surgiu, fazendo com que os as relações sociais, organizacionais, pessoais, familiares, econômicas, educacionais e tecnológicas mudassem também. Então com as novas demandas a Escola Municipal Ernani Sátyro se recriou, inovou no processo de ensino aprendizagem. Acreditou na pedagogia de Projetos com a visão do protagonismo dos alunos no ato de aprender, na motivação, em incentivar iniciativas e tomar atitudes para mudar o contexto ao seu redor, torna-se um em ser criativo com a mediação do professor em todo processo de ensino aprendizagem.

Esse paradigma sustenta o princípio do saber do conhecimento em relação ao ser humano, valorizando a sua iniciativa, criatividade, detalhe, complementaridade, convergência, complexidade. Segundo alguns autores teóricos, o ponto de encontro de seus estudos sobre este paradigma emergente

é a busca da visão da totalidade, o enfoque da aprendizagem e a produção do conhecimento. (MORIN, 2000)

A citação acima, remeteu a ação pedagógica das professoras desde a aplicação ao fim do projeto. Pois trabalhar com projetos é uma ação pedagógica inovadora, reflexiva onde se dar espaço para que nossos alunos realmente produzam seus conhecimentos para a formação de um sujeito crítico, reflexivo e inovador e que tenha um bom relacionamento como pessoa. Quando o aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem naturalmente aprende participando, formulando problemas, refletindo, agindo, investigando, construindo novos conhecimentos e informações, problematizando, seguindo uma trilha motivacional e, que o professor ao trabalhar com projetos possa tornar o ensino atrativo e de qualidade, despertando a conscientização de uma nova maneira de ensinar, uma nova postura pedagógica, levando os alunos a descobrir, investigar, discutir, interpretar, raciocinar, e cujos conteúdos devem ser conectados a uma problemática do contexto social, político e econômico do aluno, significando uma outra maneira de repensar a prática pedagógica e as teorias que a embasam de acordo com Bender:

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-las e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções. (BENDER, 2014 p.9)

Com isso, observaram que houve uma progressão por parte dos alunos que participaram da ação do projeto, como da parte das professoras. Pois ensinar é uma ação de ensinar e aprender. Os objetivos traçados foram alcançados e para o próximo semestre ocorrerá mudanças para que a aprendizagem ocorra de forma significativa para os discentes. Deixamos aqui expresso, algumas palavras de gratidão, a professora titulas da sala no qual o projeto foi desenvolvido, Lisandra Silva, do 1º ano B, que abraçou e idealizou em parceria com a Professora readaptada Janaíne Freitas de Medeiros. Como também a equipe gestora (Niédja e Patrícia) e supervisão (Eudacária) que acreditam e faz jus ao fazer pedagógico da professora readaptada, desconstruído o perfil proliferando a algum tempo que profissionais readaptados não são capazes de desenvolver projetos significativos dentro da Unidade escolar.

Diante do exposto percebemos que o trabalho realizado pelo profissional readaptado na escola, é de grande importância para o cotidiano escolar, quando este desenvolve suas atividades visualizando o trabalho em equipe e colaborativo. Vimos

diante da experiência vivenciada que um trabalho planejado e realizado por várias mãos, surte um resultado positivo no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. É importante e necessário que a secretaria de educação empenhe esforços para tentar regulamentar as ações do profissional readaptado, mas, sabemos que o resultado só irá surtir efeito se este profissional realmente estiver comprometido com esse desafio, buscando realizar as atividades conforme o contexto da escola e mantendo um senso de cooperativismo.

REFERÊNCIAS

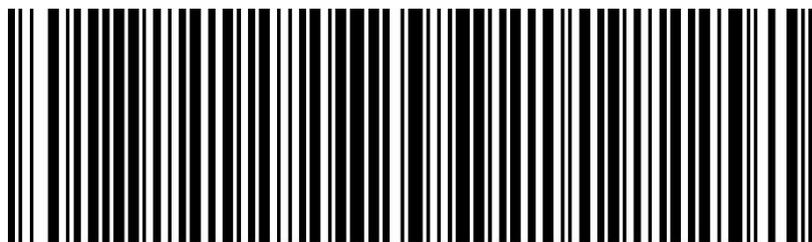
BENDER, W.N. **Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI**. Penso, São Paulo, 2014.

LEI COMPLEMENTAR Nº 60 DE 24 DE MARÇO DE 2010. **Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de João Pessoa**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-complementar/2010/6/60/lei-complementar-n-60-2010-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14/06/2023.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5º Ed. Campinas: Papirus, 2012. MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manoel.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21º Ed. Campinas: Papirus, 2013. p.11-72.

_____. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios**. In: **Palestra para o Programa TV Escola – Capacitações de Gerentes**. COPEAD/SEED/MEC, Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. p.1-8. Disponível em: . Acesso em: 15/05/2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*.



978-65-5886-218-5