

Volume II

Sementes da EDUCAÇÃO

Novos enredos, novos saberes/fazeres



**Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira
Luiz Eduardo Paulino da Silva
Samya de Oliveira Lima
Maria Bianca Oliveira Fernandes
(organizadores)**

SEMENTES DA EDUCAÇÃO - VOLUME II
Novos enredos, novos saberes/fazeres

Rômulo Tonyathy da Silva Manguiera
Luiz Eduardo Paulino da Silva
Samya de Oliveira Lima
Maria Bianca Oliveira Fernandes
(organizadores)

SEMENTES DA EDUCAÇÃO - VOLUME II
Novos enredos, novos saberes/fazeres

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2019

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

© 2019 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Sementes da Educação
Edição: Editora Livrologia.
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Freepik.com
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.
Diagramação: Ana Laura Baldo
Impressão e acabamento: META

FICHA CATALOGRÁFICA

S471 Sementes da educação. / Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira, Luiz
v.2 Eduardo Paulino da Silva, Samya de Oliveira Lima, Maria
Bianca Oliveira Fernandes (organizadores). – Chapecó: Livrologia,
2019. (Sementes, 02)

ISBN: 978-65-80329-14-4

1. Educação – Alfabetização e letramento. 2. Prática de ensino. 3. Educação superior. 4. Instrumentos de avaliação. 5. Docência na educação superior. I. Mangueira, Rômulo Tonyathy da Silva. II. Cavalcante, Marlon Tardelly Morais. III. Série.

CDD 370.1 – 23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2019

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.

Impresso no Brasil.

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ... 11

PREFÁCIO ... 13

EDUCAÇÃO BRASIL

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SOB O VIÉS DOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA E DA BNCC: UM ESTUDO COMPARATIVO

Abraão Vitoriano de Sousa, Francisca Alves de Medeiros Couto, Maria do Socorro de Abreu Moreira, Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa ... 19

APLICAÇÃO DE PROVA COMO MÉTODO DE SUBSISTÊNCIA DO MODELO DE EDUCAÇÃO TRADICIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Arydyjany Gonçalves Nascimento, Joyce Wadna Rodrigues de Souza, Lana Livia Peixoto Linard, Mayara Evangelista de Andrade ... 37

MEMÓRIA E HISTÓRIA

O ONTEM E O HOJE: REFLEXÕES EDUCATIVAS

Jorge Luiz da Cunha ... 46

BIOGRAFIA, HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UMA PROFESSORA APOSENTADA: A EVOCAÇÃO DAS LEMBRANÇAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Luiz Eduardo Paulino da Silva ... 58

POLÍTICAS EM REDE, FANTASMAS DO PASSADO E GOVERNAMENTALIDADE: APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICA NA AULA DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO ENSINO MÉDIO

José Maxsuel Lourenço Alves ... 72

EDUCAÇÃO INCUSIVA, NEUROCIÊNCIA E PSICOPEDAGOGIA

EMPATIA: A CHAVE PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Maria Bianca Oliveira Fernandes, Miriam Barbosa Souza da Silva ... 90

PRODUÇÃO COLABORATIVA DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO

Ligiane Gomes Marinho Salvino ... 98

DEFASAGEM COGNITIVA E A NEUROAPRENDIZAGEM

*Leidaiane Cruz do Nascimento, Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira,
Vânia Batista dos Santos ... 112*

AS CONTRIBUIÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Alinne Lins de Moraes Lima, Geruza Braga da Silva Freitas ... 123

A DISLEXIA E O PAPEL DA ESCOLA JUNTO AO APRENDENTE DISLÉXICO

Elaine Cristina Silva Rolim ... 135

AS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Geruza Braga da Silva Freitas, Alinne Lins de Moraes Lima ... 145

ACESSIBILIDADE ESPACIAL EM CAJAZEIRAS/PB: UM AUTO RELATO NA PERSPECTIVA DA ARQUITETURA ESCOLAR

Raquel Eloisa Silva Gonçalves, Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira ... 156

TÓPICOS ESPECIAIS EM PEDAGOGIA

A INFLUÊNCIA DA BASE FAMILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Janete de Souza Bezerra, Karla Mirele da Silva, Renata Prado Vasconcelos,
Samya de Oliveira Lima ... 167*

EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CAMINHOS ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR

Gissânia Pereira Almeida, Abraão Vitoriano de Sousa ... 175

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS NO FAZER DOCENTE

*Acreciana de Sousa Melo, Luane Diniz dos Santos,
Sâmia Maria Lima dos Santos ... 194*

TECNOLOGIA E O USO DAS REDES SOCIAIS: FERRAMENTAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Mírian Moreira Lira ... 207

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA EM CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR

*Gissânia Pereira Almeida, Geraldo de Sousa Almeida Júnior,
Daniela Cristina Pereira Ramos, Maria do Carmo Albuquerque Rolim ... 218*

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DESAFIOS À PRÁTICA EDUCATIVA REFLEXIVA

Vânia Batista dos Santos ... 228

POTENCIALIDADES E ATRIBUIÇÕES DE EQUIPES GESTORAS FRENTE À NECESSÁRIA QUALIFICAÇÃO DO ENSINO

Rosélia Maria de Andrade, Wiama de Jesus Freitas Lopes ... 238

GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES ACERCA DOS LIMITES E POSSIBILIDADES DO GESTOR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARTICIPATIVA

Wigna Nibegna Assis de Almeida ... 252

LINGUAGEM, LITERATURA E EDUCAÇÃO

DUAS DÉCADAS APÓS A PUBLICAÇÃO DO PCN: COMO ESTÃO AS PRÁTICAS DE ENSINO DE GRAMÁTICA HOJE?

*Francisca Alves de Medeiros Couto, Maria Edvanilde Alves Bringel,
Stênia Costa Dantas Silva, Maria Vanice Lacerda de M. Barbosa ... 269*

A RELEVÂNCIA DA LEITURA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Ivonete Agra da Costa Andrade, Rubens Felix de Lima ... 279

O DOCENTE E AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS APLICADAS AO ENSINO DE LITERATURA NO FUNDAMENTAL

Alessandra Matias Araújo, Kauikwagner Jales, Jefferson Silva de Barros Santos, Francinaldo Montenegro Barbosa ... 289

PRÊMIO QUADERNA DE LITERATURA: UMA VIAGEM POÉTICA COM ALUNOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS DO IFPB - CAMPUS SOUSA

Alexandre de Assis Monteiro, Francisco de Assis Alves Junior ... 309

O EXISTENCIALISMO EM CLARICE E EM MACHADO: UM ESTUDO COMPARADO

Jane Sinara Clementino de Andrade ... 318

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS ... 324

ÍNDICE REMISSIVO ... 330

APRESENTAÇÃO

É nítido que somente a semente semeada, permite a possibilidade de germinar. No entanto, para fundamentar esse processo nem sempre nos deparamos com um solo fértil. As adversidades são constantes, por vezes necessárias, e se posicionar é indispensável! Se posicionar apesar dos pequenos espaços, apesar das pedras, dos espinhos e do fogo, se posicionar apesar da incerteza, do medo que assola e das dificuldades que cercam. E nesse ritmo entender que talvez as sementes não sejam apenas o início/.../ Talvez sejam a jornada, as histórias que se reconstruem e o caminho para nos reconhecer como sementes. Pois, enquanto a vida passa, o tempo se ressignifica e só fazemos diferença quando semeamos o mundo que queremos colher.

É neste compasso que nossa proposta, construída por várias mãos, se insere – resultado de pesquisas, discussões e reflexões plurais acerca da Educação e seu espectro multifacetado no âmbito do ensino, sobretudo no olhar para escola. Trata-se de um projeto de sonho coletivo, de pesquisadores(as) brasileiros(as) em continuidade, e nos mesmos moldes, da obra “*Sementes da Educação Volume I*” pela editora Dialogar.

Mas, afinal, quais sementes estamos plantando?

Fazer a Educação brotar, requer entender o processo natural de transformação, conhecer o relógio do tempo, soltar as amarras e ao invés de impotência, demonstrar resiliência. Da mesma forma, a resistência das sementes, o vôo e o poder de mutação permite-a inchar com a umidade ou apodrecer – por outro lado, caso vingue, precisará morrer lentamente e, ao mesmo tempo erguer-se, como se houvesse fermento, para promover o despertar de uma árvore. E só então, ramificar, fazer-se oferta, se multiplicando em plantações, flores, sombras e frutos. Crescer. Sendo assim, sementes e Educação comungam de raízes ancestrais que se aprofundam no chão do conhecimento e garante força para colher a vida.

Uma semente é vida latente, misteriosa, apaixonante, secreta, mas que com um toque da energia solar, água, luz e sais minerais propicia uma frondosa planta futura. Nós, também nos consideramos sujeitos multiplicadores dessa floresta em ascensão, pois as sementes de hoje estão aqui, agora, em nossas mãos. É nossa responsabilidade espalhá-las pelo mundo. É nossa responsabilidade deixar marcas, promover a beleza da contemplação, a educação como ferramenta mobilizadora, a justiça social como fonte de transformação e a ação como instrumento de mudança. É nossa responsabilidade estimular o brotar dessas sementes, o desabrochar, o renascer. (CUNHA, SILVA & MANGUEIRA, p. 2, 2019)¹

Fazendo uma límpida alusão à Educação, esta obra traz consigo a possibilidade de repensar a escola brasileira em temas diversos a partir da “educação como um ato de amor”, como prática de liberdade e um sonho possível². E assim, os(as) diversos(as) autores(as) deste livro se transformam em sementes de um jardim em ascensão. Afinal, na loja da vida nós não vendemos frutos, só vendemos sementes. Vamos plantá-las?

*Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira*³

¹ CUNHA, J. L. da; SILVA, L. E. P. da; MANGUEIRA, R. T. da S. (Orgs.). **Sementes da Educação**. 1. ed. São Paulo/SP: Dialogar, 2019.

² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

³ Doutorando em Ciência, Tecnologia e Educação (CEFET/RJ), Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPB/2016), Especialista em Educação Matemática (FASP/2016) e Graduado em Licenciatura em Matemática (UFCG/2014). Professor (IFPB/Campus Sousa) e pesquisador em Educação em Ciências e Representações Sociais (EDUCIRS), Educação Popular Intergeracional e Inclusão (GEE-PLINC) e Ensino de Matemática e Pós-Modernidade (GEPEP).

PREFÁCIO

Em “Sementes da Educação” exibimos uma coletânea de textos advindos de reflexões e discussões educacionais que se direcionam para um olhar mais amplo a respeito do processo de ação-reflexão-ação nos fazeres pedagógicos contemporâneos e futuros. Os textos que compõem esta obra são marcados por inquietações que demonstram a importância do olhar do professor-pesquisador na sala de aula e em outros espaços de socialização, e a reflexão dos sujeitos envolvidos, o que possibilita um aprendizado mútuo nos processos de ensinar e aprender.

Nesse direcionamento, a coletânea foi dividida em cinco unidades temáticas, sendo elas: **EDUCAÇÃO BRASIL** que trata de pesquisas voltadas para reflexões sobre as influências dos documentos oficiais (PCN e BNCC) nos processos de alfabetização, letramento e gramática. A seguir, apresentamos discussões sobre **MEMÓRIA E HISTÓRIA**, que nos permitem navegar no ontem e no hoje, no contemporâneo e no pós-contemporâneo, contemplando motivações de professores do passado e, que muito contribuem para aprendizados do presente e do futuro. Avancamos para a unidade temática de **EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NEUROCIÊNCIA E PSICOPEDAGOGIA**, que nos leva a repensar no uso de práticas pedagógicas puramente tradicionais para que possamos pensar sobre a maneira como nosso aluno aprende, permitindo ao professor uma reflexão sobre sua didática, o que oferece uma compreensão mais profunda para lidar com as particularidades dos alunos no processo de aprender. A quarta unidade aborda **TÓPICOS ESPECIAIS EM PEDAGOGIA** e destaca discussões que apreciam práticas educativas nas salas de aula da educação básica, do ensino superior e nos espaços de gestão e supervisão escolar numa vertente mais democrática e participativa. Por fim, a última unidade temática denominada **LINGUAGEM, LITERATURA E EDUCAÇÃO** aborda pesquisas que demonstram a importância da ressignificação de novas práticas educativas no ensino de leitura, escrita e literatura no ensino básico, aquele que motiva e reconstrói a concepção de leitura dos sujeitos “aprendentes”, ao mesmo tempo, que apresenta uma literatura crítica e significativa para a escola atual. Vamos demonstrar de maneira detalhada as peculiaridades de cada pesquisa que compõem essa coletânea.

No primeiro capítulo, os pesquisadores Abraão Vitoriano de Sousa, Francisca Alves de Medeiros, Maria do Socorro Moreira e Maria Vanice Lacerda apresentam através de uma análise documental e estudo comparativo um repensar sobre o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, ancorados na ideia de que o processo de alfabetização não se dissocia dos processos de letramento, embasados nos PCN e na BNCC.

No capítulo 02 desse volume, Francisca Alves de Medeiros, Maria Edivaldirde Bringel e Stênia Costa Dantas trazem reflexões sobre práticas pedagógicas atuais no ensino de gramática nos anos finais do ensino fundamental a partir de paradigmas propostos pelos PCN. As autoras evidenciam algumas ponderações a respeito das aulas de gramática nas escolas após a publicação deste documento oficial supracitado. Estudo este que dialoga com a preocupação do capítulo anterior, que amplia as reflexões baseando-se na BNCC.

O professor Jorge Luís da Cunha apresenta no terceiro capítulo uma discussão de como a escola pode lidar com a realidade circundante da modernidade e pós-modernidade, enfatizando que o trabalho docente precisa ser visto como ação política, levando em consideração as influências do meio social e cultural, culminando na reafirmação que a escola precisa ser vista como um espaço de reflexões e situações que geram significados e críticas nos sujeitos ali inseridos.

Analisar a trajetória de uma professora na educação do campo evidenciamdo experiências individuais e coletivas intrínsecas na memória de longo prazo de uma docente é o objetivo central da pesquisa de Luiz Eduardo Paulino da Silva, resgatando a importância da sensibilidade e olhar de uma educadora que evoca os conhecimentos práticos vivenciados na década de 60 e, que nos trazem ponderações relevantes para a valorização do ser professor nos dias atuais, finalizando assim as discussões do quarto capítulo.

No capítulo 05, “Políticas em rede, fantasmas do passado e governamentalidade: apontamentos sobre política na aula de história contemporânea do ensino médio”, José Maxsuel Lourenço Alves discute como a historicidade do nosso presente e as implicações que ele tem como estruturas políticas de outros tempos, pode ser uma estratégia inteligente para a ressignificação das aulas de história contemporânea no ensino médio, fazendo com que os estudantes percebam a necessidade do ato de pensar de maneira crítica e consciente e, que essa tomada de decisões acabam por refletir nas temporalidades do nosso próprio presente, como bem elucida o pesquisador nas linhas e entrelinhas de sua escritura.

O texto das professoras Maria Bianca Oliveira Fernandes e Miriam Barbosa Souza da Silva apresenta uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e, evidenciam uma discussão voltada para a reflexão dos processos de ensinar e aprender numa percepção de empatia, valorizando ações pedagógicas que enfatizam a relevância do trabalho com a inteligência emocional.

A pesquisadora Ligiane Gomes Marinho destaca uma inquietação relevante para o contexto da escola que se preocupa com práticas inclusivas, revigorando a importância da produção de tecnologias assistivas que possam contemplar estudantes com deficiência visual ou surdos, mostrando o entendimento das limitações e dificuldades destes alunos na realidade educacional que estamos vivenciando na escola atual.

Os autores Leidaiane Cruz do Nascimento, Rômulo Tonyathy Mangueira e Vânia Batista dos Santos discutem as relações existentes entre a defasagem cognitiva e a neuroaprendizagem revigorando a importância do trabalho com estímulos diversificados, evidenciando que o trabalho pedagógico que leva em consideração o enriquecimento dos esquemas cognitivos através da neuroplasticidade colabora para a construção de uma aprendizagem com significado e que contempla a “neurodiversidade” que chega nas escolas dos dias atuais.

No capítulo nove, as professoras Alinne Lins de Moraes Lima e Geruza Braga da Silva Freitas trazem reflexões sobre as contribuições da Neuropsicopedagogia frente as dificuldades de aprendizagem, bem como ressaltam a importância do psicopedagogo no atendimento institucional e clínico.

Seguindo esse direcionamento, a pesquisadora Elaine Cristina Silva Rolim continua a discussão proposta no texto anterior evidenciando o papel da escola no acompanhamento com alunos disléxicos. A autora traz sugestões de como incluir estes alunos no contexto educacional, o que finaliza o décimo capítulo da obra.

No décimo primeiro capítulo, “As intervenções psicopedagógicas na constituição do sujeito leitor”, as pedagogas Geruza Braga da Silva e Alinne Lins de Moraes trazem uma pesquisa bibliográfica que foca nas contribuições da escola no estímulo a leitura numa perspectiva psicopedagógica, o que corrobora para a formação de um sujeito leitor que constrói motivações e autonomia para a consolidação no processo de leitura.

Além da preocupação psicopedagógica demonstrada nos capítulos anteriores, a escola também necessita pensar numa perspectiva de acessibilidade. Essa angústia constitui as discussões centrais do trabalho dos pesquisadores Raquel Eloisa Gonçalves e Rômulo Tonyathy Mangueira que retratam um auto relato, objetivando sensibilizar gestores pedagógicos na promoção da acessibilidade, permitindo a inserção de um aluno com deficiência física na sala de aula e fora dela.

No décimo terceiro capítulo, as autoras Janete de Souza, Carla Mirele, Renata Prado e Samya Lima tratam de uma temática que protagoniza muitos debates nos espaços escolares, tendo em vista que a influencia da base familiar colabora de maneira significativa para a construção de resultados satisfatórios nos processos de ensinar e aprender e, com esse olhar as autoras adentraram numa turma de 3º ano de uma escola na cidade de Campos Sales – CE para analisar como a participação dos pais constitui-se um ponto de extrema relevância no contexto do aprender.

A pesquisa bibliográfica apresentada por Gissânia Almeida e Abraão Vitoriano nasce de observações realizadas no estágio supervisionado da Educação Infantil. Os autores mostram no decorrer do texto uma unicidade dos aspectos do cuidar e educar na Educação Infantil, o que pode implicar na ação pedagógica por parte dos professores, monitores e gestores no processo de educação das crianças, como bem enfatiza os autores acima mencionados.

O texto intitulado “As contribuições da contação de histórias na formação da identidade do aluno no ensino fundamental: experiências no fazer docente” traz um relato de experiência que debate sobre as contribuições da contação de histórias, tanto no processo formativo da criança quanto nas implicações positivas nos processos de aprender e ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental.

No décimo sexto capítulo, a autora Mirian Moreira Lira apresenta uma pesquisa bibliográfica que demonstra a importância do aprendizado no coletivo por meio da utilização dos recursos tecnológicos como potencializadores dos processos de ensinar e aprender. Vale ressaltar que a tecnologia vem como um artefato que pode facilitar a construção do conhecimento, desde que os professores utilizem o recurso associado aos objetivos planejados para a execução da aula.

Os textos acima apresentados nos mostraram reflexões importantes sobre a didática e a prática docente na educação básica. O texto intitulado “A importância da didática em cursos de formação superior” de autoria de Gissânia Almeida, Geraldo de Sousa, Daniela Cristina e Maria do Carmo Rolim elucida a importância da didática em cursos de formação superior que ultrapassem as licenciaturas, numa perspectiva de humanização e mediação do conhecimento.

No décimo oitavo capítulo, a professora Vânia Batista dos Santos apresenta em seu texto uma preocupação que nos direciona para reflexões das políticas educacionais e o processo de formação do pedagogo na sociedade atual. Além disso, a pesquisadora nos leva a pensar numa formação baseada em dimensões político-pedagógica e científico-investigativa.

Apresentar uma pesquisa bibliográfica fortalecida com uma pesquisa de campo que evidencie debates e reflexões pautados no dinamismo do planejamento, organização e gestão escolar é o objetivo chave do trabalho intitulado: “Potencialidades e atribuições das equipes gestoras frente à necessária qualificação do ensino” de autoria dos pesquisadores Rosélia Maria de Andrade e Wiama de Jesus Freitas Lopes.

Seguindo a mesma linha do capítulo anterior, a Pedagoga Wigna Nibegna Almeida apresenta uma pesquisa bibliográfica que evidencia como se dá a relação entre a gestão e a comunidade escolar, bem como destaca as possibilidades de construção de uma gestão democrática e participativa.

As pesquisadoras Arydyjany Gonçalves Nascimento, Joyce Wadna Rodrigues, Lana Livia Peixoto e Mayara Evangelista mostram um estudo teórico reflexivo de caráter exploratório a respeito da prova como instrumento avaliativo, ou seria de punição? As autoras ressaltam que avaliar transcende os padrões estabelecidos, muitas vezes pelo ensino tradicional, desde os anos iniciais da educação básica até o ensino superior. Precisamos pensar em avaliação como um processo dinâmico que valoriza os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, o que poderia evitar processos avaliativos que venham a segregar, punir e padronizar as pessoas.

Estimular a discussão sobre a relevância da leitura para a educação básica e ensino superior, como um elemento condutor para a prática pedagógica na universidade, constitui-se como norte para a construção do trabalho intitulado “A relevância da leitura para a educação básica e superior”, de autoria dos pesquisadores Ivone-te Agra da Costa e Rubens Felix de Lima.

No vigésimo terceiro capítulo, os autores Alessandra Matias Araújo, Kauikwagner Jales, Jefferson Silva de Barros e Francinaldo Montenegro Barbosa expõem um levantamento da importância da abordagem do texto literário no ensino fundamental com base na aplicação de metodologias que evidencie estratégias no ensino de literatura com significado.

No penúltimo capítulo, Alexandre de Assis Monteiro e Francisco de Assis Alves Júnior mostram uma experiência valorosa na área de literatura. O trabalho intitulado “Prêmio Quaderma de literatura: Uma viagem poética com alunos do curso de tecnologia em alimentos do IFPB – Campus Sousa” trata da importância da implantação de um concurso literário de caráter multidisciplinar, inclusivo e cultural que trazia textos centrados em narrativas populares e poesias expressas por poetas da região. O texto dos autores acima mencionados também oferece resultados positivos sobre os estudos de gêneros textuais e literários desenvolvidos ao longo do Prêmio Quaderma, o que também viabiliza habilidades de leitura, escrita, artísticas, dentre outras.

Jane Sinara Clementino de Andrade finaliza esta obra com discussões a respeito dos conceitos do existencialismo humano defendido por Jean Sartre (1946), propiciando uma análise crítica comparativa entre os contos “Ele me bebeu (1974) e “cantiga de esponsais” (1994), de Clarice Lispector e Machado de Assis, respectivamente.

Que esta obra possa alcançar os lugares mais longínquos deste mundo e espalhe os melhores diálogos e reflexões presentes nas linhas e entrelinhas de cada capítulo. Como dizia Paulo Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Vamos pensar que as sementes aqui disseminadas possam funcionar como agentes de transformação para a preparação das futuras gerações, aquelas que devem se preocupar com a formação de mentes críticas e pensantes. Por fim, o grande educador Rubem Alves ressalta que “o nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”.

Boa Leitura, Educadores-Sonhadores!

Marlon Tardelly Morais Cavalcante



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SOB O VIÉS DOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA E DA BNCC: UM ESTUDO COMPARATIVO

Abraão Vitoriano de Sousa
Francisca Alves de Medeiros Couto
Maria do Socorro de Abreu Moreira
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

Palavras iniciais

Nas últimas décadas, os temas alfabetização e letramento têm desencadeado discussões importantes nas áreas da educação e da linguística, especialmente. São perspectivas de diferentes autores que lançam luz sobre a aprendizagem da língua escrita, ora evocando a questão dos métodos, ora desdobrando-se para fatores sociais e políticos que envolvem tal processo de desenvolvimento da linguagem.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem promovendo políticas e ações para tentar reverter índices históricos de analfabetismo no país, centralizando seu olhar para a educação básica e, mais especificamente, para os primeiros anos do ensino fundamental. Tanto a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que designa o ensino fundamental de nove anos; como o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) manifestam a obrigatoriedade da alfabetização de crianças até o primeiro ciclo dos anos iniciais (do 1º ao 3º anos).

Nesta direção, é imperativa a necessidade de se avaliar os dois principais documentos legais que embasam as práticas de alfabetização em sala de aula: os Parâmetros Curriculares Nacionais (lançados em 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (publicada em 2017). Ponderando que as práticas de alfabetização não se dissociam dos processos de letramento, esta pesquisa tem como objetivo apresentar as concepções de alfabetização e de letramento presentes nos PCN de Língua Portuguesa e na BNCC, evidenciando um estudo comparativo entre esses documentos.

A escolha desse objeto de estudo surgiu por se tratar de um tema instigante para se (re)pensar o ensino de leitura e de escrita nos anos iniciais. Ademais, traçar um paralelo entre um documento referência até a última década e outro a ser implementado na educação básica recentemente demonstra um profundo interesse em discutir e em fazer educação, buscando elucidar as mudanças e os prismas mais significativos para o ensino/aprendizagem da língua materna.

Em vista disso, discutimos inicialmente acerca dos principais conceitos de alfabetização e letramento, ancorando-nos em Soares (2016) e Kleiman (2005). Em

seguida, delineamos o contexto histórico da criação dos PCN à BNCC. E, desta forma, realizamos uma análise documental em face do nosso objetivo maior.

As concepções de alfabetização e de letramento As perspectivas de alfabetização conforme Magda Soares

O tema analfabetismo sempre foi algo bastante discutido e questionado no campo educacional e linguístico no Brasil. As abordagens iniciais detinham-se à análise de números e de taxas de analfabetos no país. Com o passar do tempo, à medida que as distorções sociais foram sendo amenizadas e com o direito de todos à universalização da educação básica, novas abordagens surgiram e, diante disso, os questionamentos passaram também a se modificar, surgindo novos termos de discussão como *letramento* e *alfabetismo*.

O nível de alfabetização da população sempre foi motivo de análise de crescimento e desenvolvimento de um povo ou região. O cenário sociocultural e histórico mundial ilustra esse pensamento. Mortatti (2006, p. 14) aponta esse estudo: “Na transição do século XIX, o analfabetismo, tomado como incultura, era motivo de exclusão. No período entre a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais, a alfabetização era sinônimo de progresso e de capital humano. Os países mais alfabetizados eram os mais desenvolvidos”.

Em meio a uma abordagem histórica do conceito de alfabetização, de acordo com Mortatti (2011), a partir das últimas décadas do século XX, houve um grande avanço em pesquisas com abordagens históricas de diferentes aspectos (didáticos, linguísticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, culturais, políticos) do processo de ensino e aprendizagem iniciais de leitura e escrita. Contudo, o Brasil ainda enfrenta sérios desafios em relação aos baixos rendimentos na aprendizagem da educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre vários motivos, podemos citar: evasão escolar, reprovação, baixa qualidade do ensino, métodos ineficazes abordados pelos professores, as condições sociais (desfavoráveis) dos alunos. Todos esses aspectos são estudados e abordam questões pertinentes nos últimos levantamentos para avaliar e objetivar soluções diante do ensino-aprendizagem. Assim, mediante tais embasamentos teóricos e de constantes pesquisas interdisciplinares, gerou-se espaço para explorar os diferentes aspectos da complexa multifacetação da alfabetização.

O termo alfabetização foi se modificando e tomando novos conceitos ao longo do tempo. Segundo o dicionário Aurélio (2010), alfabetizar é ensinar a ler; dar instrução primária; aprender a ler por si mesmo. De acordo com a proposta de Magda Soares (2013), não se pode atribuir um significado muito amplo ao conceito de alfabetização, pois seria negar a sua especificidade, então, a alfabetização em seu

sentido específico seria “um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2013, p. 15).

Paulo Freire (2011), um grande contribuinte para práticas de alfabetização no Brasil, sobretudo no campo de jovens adultos a partir do movimento da educação popular na década de 60, define o processo de alfabetização como *a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral*. Em seu livro *A importância do ato de ler*, Freire (2011) também menciona a leitura da palavra (codificar/decodificar) e a leitura de mundo (vivências/experiências do sujeito). Para ele, o ato de alfabetizar deveria incluir essas duas atividades de grande importância para a construção de um pensamento crítico pelo aluno.

Apesar disso, não há, ainda, um consenso sobre uma definição do termo alfabetização entre os estudiosos da área, visto que sua amplitude vai além de um conceito. Segundo Soares (2013), uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes especificidades que, de acordo com sua visão, seriam fundamentalmente as perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e propriamente linguísticas do processo.

Diante das perspectivas elencadas por Soares (2013), a concepção de natureza psicológica enveredou-se pela ênfase nas relações entre inteligência e alfabetização. Seu surgimento aconteceu no Brasil, a partir da década de 80. Uma *revolução conceitual*, advinda de estudos realizados pelas psicolinguistas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, denominou a *psicogênese da língua escrita*, uma abordagem baseada na proposta construtivista de Jean Piaget. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o conhecimento é produzido pelo próprio indivíduo, e este passa a ser considerado o sujeito e não o objeto da aprendizagem, diferentemente dos conceitos tradicionais de alfabetização.

Esses estudos costumam confundir-se com a visão psicolinguística da alfabetização. Segundo as concepções de Soares, há ainda poucos estudos no Brasil. Ela salienta que:

Esses estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística da criança, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual do processo de leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê. (SOARES, 2013, p.19)

A perspectiva sociolinguística também ainda é pouco estudada no Brasil. Soares (2013) aponta que uma questão categórica no processo de alfabetização situa-se nas diferenças dialetais, uma vez que as diferenças fonológica e ortográfica são bastante díspares e dependem da região onde o falante se encontra. Outra perspecti-

va, não menos importante no processo da aquisição da alfabetização seria o processo de natureza linguística, “um progressivo domínio de regularidades e irregularidades” (SOARES, 2013, p.21). Encaixaria nessa abordagem “[...] a aprendizagem da leitura e escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos ou entre fonemas e grafemas.” (Op.cit.)

Sob a ótica de Soares (2013, p.16), a alfabetização se efetiva, na prática, em “um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”, ou seja, deve haver uma consonância entre os sons e as letras da língua, criadas pelo próprio indivíduo que está se alfabetizando. Porém, a própria autora admite haver um desencontro em relação a esse conceito, uma vez que, nosso sistema fonético não entra em conformidade com o ortográfico, sem contar que os discursos orais e escritos não aparecem seguindo uma mesma organização.

Além do processo de alfabetização existir sob a representação de fonemas e grafemas, Soares (2013) salienta que uma pessoa é considerada alfabetizada se acontecer também um processo de compreensão/expressão do código escrito. Em outras palavras, não basta apenas codificar e decodificar no ato de ler e escrever, mas também é necessário que se tenha a capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento.

Soares aponta também outro ângulo da concepção de alfabetização. Essa mais voltada para o aspecto social. Consoante sua concepção, o significado de uma pessoa “alfabetizada” é algo meio camuflado, pois, embora o indivíduo tenha aprendido a ler e escrever, “[...] não se apropriou verdadeiramente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural, não se integrou realmente na cultura letrada” (SOARES, 2013, p.35). Logo, alfabetização, segundo sua visão, é fator preponderante para conquista da cidadania e condição para a inclusão no meio social e cultural.

Letramento: um novo conceito

Muitas contribuições surgiram ao longo de diversos estudos, e mais recentemente, na segunda metade dos anos 80, surge um novo termo denominado *letramento* que, inicialmente, foi abordado por estudiosas da área, como Mary Kato, Leda Verdiani e Ângela Kleiman. Esse termo origina-se do Inglês *literacy*: letra – do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação (SOARES, 2016).

Grandes contribuições foram sendo pautadas a partir do surgimento dessa nova abordagem de aprendizagem, como também a inclusão de novos termos como *alfabetismo* e *iletrado*, antes não tão comumente conceituados. De acordo com o pensamento de Soares (2016), à medida que a sociedade vai se tornando mais grafo-cêntrica, novos conceitos vão surgindo e se expandindo, já não se faz interessante que o indivíduo somente saiba ler e escrever, é também necessário que eles incorpo-

rem a prática de leitura e escrita nas práticas sociais de escrita, como ler jornais, redigir um ofício ou requerimento e conseguir encontrar informações em bulas de remédio ou em contas de luz.

Referenciando-se nesse sentido, Soares (2016) sugere uma definição de letramento como uma condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas vivencia os eventos sociais mediados pela escrita. Nota-se, então, que a abrangência conceitual vai bem mais além do que foi antes nomeado pelo termo *alfabetização*, dessa forma o ensino de língua passa a se tornar mais extensivo e completo.

Em sua obra, a autora Ângela Kleiman (2005), inicia sua abordagem conceitual de letramento, tecendo o que, na sua visão, *não seria letramento*. Visando não haver outra *confusão teórica*, como ocorreu com as *propostas para ensinar a escrita*, elaboradas por Emília Ferreiro, Kleiman (2005) ressalta que letramento também não é um *método de ensino* a ser seguido.

Dispensando métodos ou instruções a seguir, Kleiman (2005) elenca uma diversidade de práticas que podem ser abordadas pelo professor para que os alunos possam atingir um nível eficiente da escrita, proposto pelo letramento. Entre eles, seriam:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; b) arranjar paredes, chão e móveis de sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabetos, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro. (KLEIMAN, 2005, p. 9)

O termo letramento rotineiramente é definido de forma equivocada, ora considerando a leitura e a escrita como uma única habilidade, ora desconsiderando as particularidades de cada uma delas. Nesse ponto de vista, Soares (2016) esclarece que mesmo sendo dois processos distintos, leitura e escrita se complementam, e o letramento envolve ambas. E ainda acrescenta uma explicação: “[...] uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal” (SOARES, 2016, p. 68).

Nesse ponto de vista da dimensão individual do letramento, Kleiman (2005) referenda Magda Soares para enunciar que a leitura e a escrita se complementam, de forma que o letramento passa a não ser apenas considerado algo particular e pessoal, mas “um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2016, p. 72).

Kleiman (2005, p. 18), diante de sua perspectiva de letramento relacionada à aquisição de leitura e escrita, indica como proposta vincular práticas de escrita às situações de origem do educando, abordando gêneros variados e não apenas aqueles considerados de prestígio, como por exemplo, a confecção de convites e de cartões para festas de aniversário ou para outros eventos que contextualizem os saberes e a

experiência. O mesmo é apontado para a realização da leitura, ou seja, envolver textos que façam parte da realidade social dos alunos, para garantir uma melhor abstração dos significados. A esse evento, a autora denomina de *Práticas situadas*.

O letramento, portanto, deve estar em sintonia com as práticas sociais em que vive o indivíduo, uma vez que, como reporta Freire (2011), o homem antes mesmo de aprender a escrita, apreende o mundo a sua volta e faz a leitura crítica dos elementos que o cercam. E através dos conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita que qualquer indivíduo é capaz de engajar-se em todas as atividades exigidas em sua cultura ou grupo.

Em conformidade com esse ponto de vista, Kleiman (2008, p. 490) diz que “os estudos do letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita”. Assim, dialogando com as ideias de Soares (2016) e de Kleiman (2005) acerca do letramento entende-se que, para adquirir domínios de conhecimento, o indivíduo necessitaria, primeiramente, garantir o domínio da escrita através do sistema alfabético e ortográfico, que seria promovido através do ensino sistemático da alfabetização, e do domínio de competências sob diferentes formas, por meio do processo de letramento.

As práticas escolares, portanto, devem estar voltadas para um ensino que contemple alfabetização e letramento ao mesmo tempo para que haja construção de habilidades eficazes que possam garantir aos alunos “[...] alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender” (KLEIMAN, 2008, p. 511).

Dos PCN'S à BNCC: Aspectos Centrais

Os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) são referências para a formulação dos currículos escolares e das propostas pedagógicas na educação básica de todo o país. Foram construídos com a colaboração de pesquisadores, especialistas, professores, Ministério da Educação entre outros, e disponibilizados à consulta pública. Ambos apresentam os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, através da definição das competências e habilidades essenciais. Para que possamos compreender melhor as relações entre esses documentos, no que se refere à área de linguagens, no ensino fundamental, é importante conhecer um pouco sobre os caminhos que foram percorridos até chegarem ao formato atual.

As ações estratégicas e políticas públicas para a educação no Brasil tomaram um novo rumo durante os anos de 1980, com o retorno à democracia política. Essa perspectiva democrática refletiu-se inicialmente na educação com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Nesse sentido, vários artigos trouxeram

mudanças estruturais e curriculares voltadas para ampliação e melhoria da escola pública.

Posteriormente, na década de 1990, as mudanças que ocorreram nas políticas educacionais levaram à aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) em dezembro de 1996, a qual se atrela ao Plano Decenal de Educação, conforme o que determina a CF de 1988. Amparados por essas leis e em resposta aos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Tailândia, em 1990 e na Declaração de Nova Delhi foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Um documento norteador proposto pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto que visa firmar diretrizes para o currículo do ensino fundamental e se apresenta como referência nacional, tanto para a prática educacional, quanto para as ações políticas voltadas para essa área. Deste modo, por seu caráter geral estabelece uma proposta flexível e norteadora “[...] a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...]” (Brasil, 1997, p. 13).

Os PCN contemplam dois blocos de conteúdos – um para as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; outro para os temas transversais. Esses versam sobre questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. Articulados a partir de propostas que visam à formação integral do educando a serem alcançados durante cada etapa da escolarização. Assim,

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33)

Desse modo, a prática pedagógica deve propiciar o desenvolvimento de habilidades tanto para a aprendizagem dos conteúdos como para a compreensão crítica da realidade e para participação nos mais variados eventos sociais, políticos e culturais. Seguindo essa linha de pensamento, o objetivo geral do ensino fundamental é “[...] utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura” (BRASIL, 1997, p. 48).

Para o ensino de língua portuguesa, no ensino fundamental, o centro da discussão é o domínio da leitura e da escrita. As ações pedagógicas estão voltadas para o desenvolvimento da competência discursiva. Esta, entendida como a capacidade do usuário da língua, não somente produzir e compreender textos escritos e orais, mas também dominar os princípios e normas de uso da língua de acordo com o contexto social.

A linguagem é compreendida como “[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 20). Essa concepção promove a discussão sobre a dimensão interacional e discursiva da língua, colocando o domínio dessa língua como condição para que o indivíduo tenha participação plena na sociedade.

A construção da BNCC segue, em nosso entendimento, uma continuidade de muitos aspectos contidos nos PCN, agregando novos interesses e visões no contexto educacional brasileiro. Assim, buscando compreender essa transição, iniciaremos uma breve retomada do contexto de produção da BNCC e de alguns tópicos relacionados ao ensino fundamental na área de Língua Portuguesa.

A Base Curricular Nacional é um documento de caráter normativo, elaborado em atendimento às metas e estratégias do Plano Nacional de Educação de 2014. Mais especificamente, à meta 7 que busca ampliar a qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, é conteúdo da estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014, p. 61)

Depois de três versões, o Ministério da Educação (MEC) sistematizou e homologou a última que foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Na ótica de Callegari (2018, p. 12), trata-se de:

[...] um documento normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, jovens e adolescentes em escolas de Educação Básica públicas e privadas de todo o Brasil. Ao definir diretrizes define também os deveres: deveres do Estado, dos governos, das famílias, das escolas, dos profissionais da educação e até mesmo os deveres dos estudantes, já que estudar e aprender é também um desafio para eles.

O que deixa claro que a *Base* não é um currículo. De acordo com Callegari (2018), é um conjunto de referências que devem ser consideradas nos processos de

construção, revisão, atualização e consolidação dos currículos escolhidos. Além disso, devem ser incluídas “todas as opções metodológicas e organizacionais, a contextualização, a escolha de materiais e recursos didáticos e as diferentes formas de estruturação do trabalho escolar” (CALLEGARI, 2018, p. 14).

É seu objetivo assegurar a formação integral dos educandos através do desenvolvimento das dez competências gerais, as quais “devem guiar a ação educativa em todas as etapas e modalidades da educação básica” (*Op cit*, p 12). A palavra competência é entendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

Nessa perspectiva, os currículos deverão priorizar o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades. Ou seja, é necessário que os alunos não só aprendam os conteúdos, mas que possam ter condições/habilidades para utilizá-los através de atitudes positivas para que esses conhecimentos resultem num maior preparo para a vida em sociedade. Assim, “além de ser um documento normativo nacional, define as aprendizagens essenciais que os alunos têm o direito de adquirir durante a Educação Básica” (CALLEGARI, 2018, p. 12).

Sobre o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (2017) dialoga com os PCN (1997) no que se referem às práticas sociais de leitura e escrita, os gêneros discursivos e a esfera de circulação, na perspectiva enunciativo-discursiva. Conforme a Base:

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 69)

O exercício desses eixos é chamado de práticas de linguagens que devem acontecer de forma contínua nos processos da educação escolar, não apenas em forma de aulas. Assim, as experiências no ensino da língua materna devem contribuir “para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65).

Segundo Paula Marques (2018), um dos aspectos mais interessantes nesses eixos é a atenção que é dada à língua oral, propondo a reflexão dos professores sobre essa prática. “A língua oral também possui gêneros, contextos de uso e linguagem própria, e é função da escola mostrar as diversas possibilidades de utilização dos mais diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos [...]” (MARQUES, 2018,

p. 46-47). Uma novidade apresentada ao professor é o aprofundamento do conhecimento sobre as características das interações sociais da fala e da escuta. Nessa prática, os aspectos identitários dos alunos são levados em consideração e a oralidade se apresenta como forma de inclusão, respeitando-se as variedades linguísticas (PAULA MARQUES, 2018).

O texto continua em destaque, entretanto a Base traz uma visão mais atualizada sobre as práticas de linguagem devido às transformações ocorridas nas últimas décadas, decorrentes, em sua maioria, dos avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. (BRASIL, 2017, p. 66)

Por esse prisma, a escola é desafiada a incluir as novas práticas de linguagem e produções: as multimodalidades de linguagens. A BNCC (2018) salienta que isso deve ser feito de forma crítica, visando não só atender às demandas sociais advindas das novas formas de informação e de comunicação, mas também se deve estimular o debate e outras demandas sociais que permeiam as referidas práticas e usos.

A BNCC (2017) também aponta uma atenção maior para o campo investigativo. Uma das práticas de linguagem deve envolver “[...] situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola” (BRASIL, 2017, p. 127).

Metodologia

A pesquisa, segundo Gil (2012), pode ser definida como um processo de sistematização do método científico, sendo sua finalidade encontrar repostas para questões/indagações através da utilização de procedimentos científicos. Assim, o presente estudo busca apresentar as concepções de alfabetização e de letramento presentes nos PCN de Língua Portuguesa e na BNCC, evidenciando um estudo comparativo entre esses documentos.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, a qual tem “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar concei-

tos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2012, p. 27).

Com relação aos procedimentos, trata-se a uma pesquisa documental, tendo em vista que analisamos dois documentos oficiais: os PCN de Língua Portuguesa e a BNCC. Essa perspectiva de estudo tem a pretensão de levantar informações e conferir-lhes um novo olhar como fonte de consulta. Para isso, o pesquisador deve realizar uma avaliação crítica desses documentos, levando em conta seus aspectos internos e externos (valor de conteúdo) (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto à abordagem, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que, conforme Minayo (2002, 21-22), “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo [...] dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Diante dessa conjuntura, nosso estudo sistematizou-se em três fases (PRODANOV; FREITAS, 2013). Na fase decisória, escolhemos e delimitamos o nosso tema de pesquisa, delimitado em razão de sua pertinência educacional e social ao comparar um parâmetro já conhecido (PCN) a outro que entrou em voga recentemente (BNCC), ambos orientadores quanto às abordagens da alfabetização e do letramento no ensino fundamental. Na fase construtiva, traçamos um plano de execução, o qual incluiu a coleta dos documentos (ambos disponíveis na *internet*, precisamente em plataformas alimentadas pelo MEC), a revisão de literatura, os instrumentos de análise, entre outros. Na fase redacional, organizamos os dados e as análises obtidos na fase construtiva, visando à elaboração do texto escrito (artigo empírico).

Discussões e resultados

As concepções de alfabetização e de letramento em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e a Base Nacional Comum Curricular são direcionamentos importantes para o fazer pedagógico em sala de aula. Nesta linha, objetivamos comparar tais concepções nos referidos documentos, evocando, nessa discussão, as contribuições dos marcos legais da educação brasileira e das autoras Soares (2004), Kleiman (2005), Rojo (2012)

No que diz respeito às concepções de alfabetização, os PCN de Língua Portuguesa (1997) dispõem de dois subtópicos na primeira parte sobre o tema: *Alfabetização e ensino de língua* (na seção: *Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola*) e *Alfabetização* (na seção: *Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental*), nos quais enuncia que a aquisição da escrita alfabética não confere ao aluno a competência de interpretar e de escrever textos. Os PCN (1997) apontam para a necessidade de repensar as metodologias existentes, centradas no ensino do sistema alfabético de escrita (primeiro estágio) e nos treinos ortográficos/gramaticais

(segundo estágio). Na visão do referido parâmetro: “[...] o produtor de texto é aquele que cria o discurso, independente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever” (BRASIL, 1997, p. 34). Assim,

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade que existe fora da escola pode e deve estar serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p. 34)

Os PCN (1997) reconhecem a relevância das práticas discursivas, contudo, não excluem a pertinência da capacidade de decifrar o escrito como condição para que o aluno possa se inserir neste contexto de letramento. Segundo o documento, a alfabetização acontece dentro de um processo mais amplo, que é a aprendizagem da própria língua materna.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), por sua vez, menciona as concepções de alfabetização no subtópico: *O processo de alfabetização* (na seção: *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*). Neste subtópico, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, principalmente no 1º e 2º anos, momentos nos quais se espera que a criança se alfabetize. Para a BNCC (2017, p. 86):

[...] trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante.

Esse processo abrange outro, a perpassar os demais anos do ensino fundamental: a “ortografização” (o conhecimento da ortografia do português do Brasil) que, segundo a Base, na produção desses saberes, há três relações a se considerar: “[...] a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Bra-

sil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica)” (BRASIL, 2017, p. 87).

A BNCC (2017) salienta que esses processos de alfabetização e de ortografização repercutirão no trabalho com os gêneros textuais nos primeiros anos iniciais, cuja seleção de textos precisa atender a gêneros de propostas “mais simples” (listas, bilhetes, regras da turma), para que, deste modo, ocorra o desenvolvimento da escrita/grafia e de outras potencialidades dos alunos as quais são imprescindíveis para o seu progresso nas próximas séries.

Diante dessas considerações, podemos dizer que as principais diferenças entre as concepções de alfabetização presentes nos PCN de Língua Portuguesa (1997) e na BNCC (2017) estão no fato desse último documento abordar aspectos fonológicos do português do Brasil como mote para o aprendizado da língua escrita, enquanto os PCN (1997) voltam-se mais para fatores gerais, sem preconizar especificamente essas relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras da escrita), por exemplo. Ambos os documentos convergem na adoção de uma perspectiva de alfabetização em virtude das práticas sociais (gêneros textuais), o que comunga com o posicionamento de Magda Soares (2004, p. 97): “[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita [...]”.

Outro ponto importante corresponde à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove com a inserção de crianças com seis anos de idade. A BNCC (2017), ao contrário dos PCN (1997), tomou nota dessa condição para balizar suas considerações acerca do ensino e da aprendizagem de língua materna nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo essa a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE/ Lei nº 13.005/2014): “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

No que diz respeito às concepções de letramento, os PCN de Língua Portuguesa (1997) reportam-se ao tema nos tópicos sobre linguagem, língua e alfabetização. Em sintonia com a visão de Kleiman (2005), a qual assevera que o letramento consiste nas práticas sociais da língua escrita e nos impactos dessas na contemporaneidade, os PCN (1997, p. 15) corroboram em sua *Apresentação* que: “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”.

No subtópico *Linguagem e participação*, há uma discussão a respeito da incumbência da escola frente a um projeto educativo que favoreça os conhecimentos linguísticos necessários para o exercício da cidadania dos estudantes. Para os PCN (1997, p. 23), “essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos.”. A palavra letramento vem em destaque com uma nota de rodapé:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nela é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 23)

As concepções de letramento na Base Nacional Comum Curricular (2017), por outro lado, são articuladas a um novo conceito de linguagem, que engloba, além da linguagem oral e escrita, a artística, a corporal, a sonora, digital entre outras. As mudanças da BNCC (2017) em relação aos PCN deixam claro que: “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 64). Em posse disso, a BNCC (2017, p. 66) argumenta:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Consideramos, portanto, que a perspectiva de letramento da BNCC (2017) coaduna-se com o conceito de multiletramentos postulado por Roxane Rojo (2012). Nesta concepção, a autora focaliza que há dois tipos marcantes de multiplicidade decorrentes nas sociedades contemporâneas: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Desta forma, apontamos a introdução dos novos letramentos e da cultura digital como um das questões distintivas entre as definições de letramento nos PCN (1997) e na BNCC (2017), posto que esses documentos compartilham de objetivos semelhantes no que tange a promover a participação crítica dos alunos diante dos diferentes eventos sociais, permeados pela escrita e pelas múltiplas linguagens. Vale ressaltar que a inclusão das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) configura um aparato pertinente para se debater sobre um caminho do *alfabetizar letrando* na escola. Contudo, essa vertente da BNCC (2017) não exclui as

contribuições dos PCN de Língua Portuguesa (1997). Pelo contrário, cita tais parâmetros como uma referência fundamental para se trabalhar com uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

Considerações finais

As concepções de alfabetização e de letramento, neste estudo, estão centradas, a princípio, nas abordagens de Magda Soares (2004; 2013; 2016) e Angela Kleiman (2005; 2008) e, posteriormente, ancoradas nos PCN de Língua Portuguesa (1997) e na BNCC (2017).

Em virtude disso, compreendemos que os dois documentos estudados se correlacionam no correspondente a aprendizagem da língua escrita enquanto uma prática de participação social e envolvimento crítico dos discentes. É evidente que a BNCC (2017) expõe outros enfoques, como os multiletramentos, mas a própria base também reconhece os PCN (1997) como marco para o trabalho com a língua portuguesa na educação básica.

Podemos depreender, então, que as práticas de alfabetização e de letramento precisam estar alinhadas ao que acontece na contemporaneidade, a exemplo das tecnologias digitais da informação e comunicação, tendo em vista o desenvolvimento das condições/ usos da leitura e da escrita nesses contextos diversificados. Apesar de reconhecermos a notoriedade desses novos paradigmas na BNCC (2017), torna-se urgente acenar para a situação de algumas escolas públicas do país, nas quais alunos e professores não têm acesso à linguagem digital dentro dos espaços escolares.

Neste ângulo, há outro desafio no que diz respeito à formação de professores para os anos iniciais. Refletindo sobre a abordagem da BNCC (2017) quanto à alfabetização, pautada em aspectos fonológicos e na ortografização, podemos observar que a maioria dos professores que atuam no ensino fundamental tem como formação inicial o curso de Pedagogia que, dentre muitos saberes, não possuem um foco específico, como no curso de Letras, em disciplinas como fonética e fonologia – até mesmo grande parte das formações continuadas docentes não assinala um estudo sistemático sobre tais componentes.

Por tudo isso, consideramos que o presente trabalho pode corroborar enquanto uma perspectiva inicial para estudos posteriores na área, visto que a BNCC, promulgada em 2017, ainda consta como um assunto recente em educação e uma pesquisa como a nossa, comparando esse documento aos PCN's (1997), anuncia certa singularidade. Realçamos, assim, que as escolas brasileiras precisam reavaliar suas práticas e advogar por uma ótica do *alfabetizar letrando* como um processo viável para a promoção dos alunos defronte os variados eventos da cultura escrita.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 02. jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em: 02. jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>
Acesso em: 02. jun. 2018.

CALLEGARI, Cesar. **A construção da BNCC**. In: CALLEGARI, Cesar *et al* (Orgs.). **BNCC na prática**. São Paulo: FTD, 2018. p. 7-33.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2018

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, M.R.L. **Histórias dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

PAULA MARQUES. A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa. In: CALLEGARI, Cesar *et al* (Orgs.). **BNCC na prática.** São Paulo: FTD, 2018. p. 46-53.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 22. jun. 2018

APLICAÇÃO DE PROVA COMO MÉTODO DE SUBSISTÊNCIA DO MODELO DE EDUCAÇÃO TRADICIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Arydyjany Gonçalves Nascimento

Joyce Wadna Rodrigues de Souza

Lana Livia Peixoto Linard

Mayara Evangelista de Andrade

Interfaces do ensino aprendizagem na conjuntura educacional

A avaliação configure-se como atividade pedagógica permeada por diversas e polêmicas discussões, já que se relaciona com o futuro e se apresenta por vezes como ferramenta de decisão, ocupando espaço na produção do conhecimento e na relação docente-educando, podendo se mostrar ora como instrumento de desenvolvimento ora como punição ou ameaça.

Nessa conjuntura a avaliação aparece como requisito praticamente obrigatório do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de buscar qualificar através da identificação da aquisição do conhecimento. Para sua boa condução é essencial a construção de uma relação dialética entre docente e discente, demonstrando a sua eficaz implementação, e o incentivo para o desenvolvimento da criticidade, autonomia, reflexão e ética, bem como da capacidade de problematização e de instigar para a curiosidade do professor (VENANCIO; LOPES, 2013).

Avaliar vai além da aplicação de prova com questões objetivas e discursivas, entretanto, se processa metodologicamente na aquisição e processamento de evidências produzida para qualificação e constatação da eficácia no processo educativo, contribuindo para determinar o grau de evolução do aprendente. Sua condução deve voltar-se para elencar as principais dificuldades, problematizar o conteúdo, nortear e reformular os procedimentos didáticos. Este é um processo contínuo que envolve e influencia diversos atores, como docentes e discentes (ZANON & FREITAS, 2007; ROMÃO, 2005; QUINQUER, 2003; SILVA; MATOS; ALMEIDA, 2014).

Assim, a utilização da prova como instrumento avaliativo, esta por vezes é considerada como método tradicional de avaliação da aprendizagem. Porém, representa ferramenta confiável para aferir resultados alcançados e determinar relevância no processo educativo. Deve-se, então, avaliar a empregabilidade desta, já que ao invés de qualificar o educando, pode ser aplicada devido a exigências burocratizadas do sistema, ou como mera forma de classificar aptos ou não aptos, refletindo assim a prática de um ensino tradicional e tecnicista, onde o processo de ensino aprendizagem está centrado no professor (OLIVEIRA, 2018).

Diante disso, faz-se importante refletir: A prova tem sido utilizada como instrumento de avaliação e viabilização de qualificação eficaz ou meramente como ferramenta de subsistência do professor perante o discente?

Essa discussão justifica-se pelo fato do ensino tradicional permear o processo de aprendizagem nas diversas instituições, inclusive no ensino superior, através da influência nos modos e objetivos da aplicabilidade das provas. A partir disso, permite-se traçar um novo olhar sobre este instrumento, no que se refere aos seus fins e pretensões, buscando desmistificar a visão e factibilidade da prova com ênfase em termos como: exclusão, classificação, reprovação; passando então a concebê-la como recurso mediatizador da construção do saber.

Projeta-se refletir teoricamente acerca da aplicabilidade da prova, esta perfura-se como instrumento de avaliação na aquisição do conhecimento e alce dos resultados esperados ou ferramenta punitiva?

Trata-se de um estudo teórico reflexivo, de caráter exploratório, suscitando questionamento acerca da finalidade educativa na utilização da prova.

O percurso metodológico inclui levantamento bibliográfico, por meio do qual se realizou pesquisa exploratória e sistemática de documentos em formato eletrônico presentes na Biblioteca Virtual em saúde (BVS), *Scientific Electronic Library Online* - SciELO e MEDLINE. Foram utilizadas também outras fontes de informação, como livros, manuais, teses, dissertações, e outros documentos.

A partir disso, surgiu a seguinte categoria analítica para discussão: aplicação da prova como ferramenta de subsistência do modelo de educação tradicional no ensino superior.

Prova instrumento de avaliação ou punição?

A universidade é o local no qual os estudantes ingressam em busca de carreira profissional. Neste ambiente, aprendem conteúdos essenciais para atuarem na sua futura profissão. Para que os discentes sejam competentes e lidem com suas responsabilidades cotidianas exigidas pelas instituições, o aprendizado deve iniciar na sala de aula. Porém, mesmo depois de formado, o profissional deve utilizar as técnicas e os conhecimentos construídos na universidade, assim como as habilidades desenvolvidas e o pensamento reflexivo para aplicar no transcurso da sua carreira. Durante a graduação, o professor, como principal representante da universidade na vida acadêmica dos aprendizes, por meio das metodologias de ensino utilizadas em suas aulas deve “preparar o educando com conhecimento e responsabilidade para atuação futura no mercado de trabalho” (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JÚNIOR, 2012).

Contudo, o aprendizado do aluno não deve se restringir ao espaço acadêmico. Diante dessa situação, o professor pode usar diversas modalidades de ensino

para auxiliar o discente no aprendizado do conteúdo repassado em aula, porém também pode fazer que o mesmo verifique situações reais para que obtenha conhecimento de como é a integração da teoria na prática (SANTOS, 2011).

Paulo Freire faz uma crítica às modalidades do ensino, estas subdividida metaforicamente em educação bancária e educação libertadora ou problematizadora. A educação bancária pressupõe uma relação vertical entre o educador e educando. O educador é o sujeito que detém o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o educando é o objeto que recebe o conhecimento é pensado e segue a prescrição, depositando o seu conhecimento. Tal concepção de educação tem como propósito, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e que se submetem à estrutura de poder vigente (FREIRE, 1996).

A educação libertadora ou problematizadora onde não perfigura a segmentação entre facilitador e aprendente. Ambos são educadores e educando no processo de ensino e aprendizado. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1996, p. 62). A educação libertadora abre espaço para o diálogo, a comunicação, o levantamento de problemas, o questionamento e reflexão sobre o estado atual de coisas e, acima de tudo, busca a transformação.

Na perspectiva da educação libertadora absorva no processo de ensino aprendizagem, o mediador deve levar em consideração que o conhecimento do aprendente está em processo de construção e, por esse motivo, deve mobilizar este a utilizar metodologias adequadas para conceber seu conhecimento e preparar o discente na busca constante pelo saber, tornando-o coerente com a prática do educando, deste modo, a aprendizagem tornar-se-á significativa através do ensino emancipador (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JÚNIOR, 2012).

Nesse processo de ensino aprendizagem, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores para repassarem o conteúdo estão ligadas a uma estratégia de instrução. Existem diversos métodos que podem ser empregados para transmitir e gerar conhecimento nos discentes. Todavia, os comumente utilizados na graduação é o método tradicional, no qual o professor é o sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos, normalmente por meio de aula teórica expositiva. Deste modo, em disciplinas que utilizam somente o método tradicional, as ministrações são centradas no professor, que definem quais serão os conteúdos repassados aos estudantes, assim como a organização de como será efetuado o processo de ensino (SANTOS, 2011).

No método tradicional, tem-se como vantagem o fato de o professor ser o centro do aprendizado e, por esse motivo, possuir um maior controle das aulas (PINHO et al., 2010). Porém, também possui desvantagens, pois se torna difícil para o professor explicar a prática por meio de aulas expositivas, assim como para o discen-

te fica difícil pensar na aplicabilidade da teoria exposta (WEINTRAUB; HAWLITS-CHEK; JOÃO, 2011).

Diante desse contexto, elabora-se o seguinte questionamento: “Como viabilizar práticas de ensino aprendizagem emancipatórias, dialógicas, mediatizadas pelo professor e configuração do aprendente como protagonista indissociável do todo, quando as práticas avaliativas do ensino revelam-se tradicionalistas e opressoras?”.

No método tradicional, outra estratégia utilizada pelos professores é o construtivista, essa conjunção, diferente do tradicional, o educando é o sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, e o professor age como agente facilitador no processo que orienta o educando a buscar e gerar seus próprios conhecimentos (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009).

O método construtivista tem como vantagem a existência de diversos meios disponíveis para consulta, como livros, internet, revistas, televisão, entre outros. Assim, o professor não é o único que tem acesso aos conteúdos da disciplina; o aprendente também possui acesso aos mesmos meios que seu professor e com isso pode também adquirir conhecimento a partir da realização de pesquisas e se tornar ativo no processo de ensino aprendizagem (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009). E a desvantagem, por sua vez, está na dificuldade de o professor conduzir a turma, pois cada aluno tem um jeito próprio de trabalhar (HADDAD et al., 1993; PINHO et al., 2010).

Na conjuntura da aprendizagem significativa do ensino, a avaliação é uma das etapas no processo de concepção de saberes, visto que, assegura ao educador a verificação das aprendizagens construídas. Segundo Haydt (1992, p.9), o processo de avaliação surge através da necessidade de analisar todo o conhecimento construído, além de identificar as dificuldades apresentadas pelos educandos. Com isso, avaliar não mensura dados, notas padronizadas, com a finalidade de desenvolver os sujeitos inseridos no ensino, deve apresentar dados que sirvam de norte para o crescimento do discente. Contudo, o processo avaliativo no cenário tradicionalista segrega, puni e padroniza indivíduos, contribuindo significativamente para a mensuração de resultados.

Observando as práticas avaliativas é possível identificar a importância do ato de avaliar. À medida que proporciona a interação do ensino com a aprendizagem, remetendo aos discentes seus avanços e suas dificuldades, e aos professores êxito em suas metodologias e concepção prática. Conforme Hoffman (2003, p.28), é necessário que os educadores comecem a refletir sobre o modo pelo qual aplicam seus exames escolares, pois envolvidas no cotidiano acadêmico, devem possuir ações mais profundas, desvinculadas do foco nos resultados perfeitos e ideais.

Em uma relação tortuosa de poder, o medo gera reprodução padronizada e imposta pelo educador. Segundo Luckesi (2003, p. 24) o medo constitui a submissão,

visto que os modos permanentes e estáticos tornam o indivíduo submisso a hábitos comportamentais ditos “corretos”, acarretando doenças físicas e psicológicas. Desta forma, em um conjunto de ansiedade, medo e imposição os exames escolares aplicados pelas instituições de ensino amedrontam todos os indivíduos inseridos em âmbito escolar. Os atos punitivos perpassam as práticas avaliativas, de modo que o aluno quando não atinge os objetivos traçados pelo educador costuma ser punido de forma excludente, sendo visto como fracassado perante o processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (2003, p.51) os educadores estão preocupados com o processo corretivo, trazendo resquício da ficção da pedagogia tradicional, onde o medo e a submissão estão presentes na regência do professor, transformando o real significado do ato de avaliar apenas a valores mensuráveis e os exames classificando e desclassificando os estudantes, deixando-os servos a realidade imposta. Portanto, os docentes cometem injustiças, no momento de emitir os resultados finais decorrentes do processo letivo, sucedendo o êxito da aprovação e o fracasso através da reprovação.

Avaliar transcende os padrões estabelecidos, redireciona as idéias restabelecendo os caminhos. Desta forma, o ato de avaliar deve estar permeado de ações que libertem os indivíduos construindo habilidades, que promovam mudanças significativas. No entanto, para que esse processo seja ressignificado, o principal mediador do conhecimento (professor) deverá diversificar as suas práticas avaliativas considerando a necessidade do aprendente.

Pode-se considerar que no contexto educacional a avaliação construtivista e formativa na perspectiva da aprendizagem significativa para concepção de competências e habilidades é imprescindível para lapidação da identidade profissional do educando, considerando o aspecto somático valorativo do ensino aprendizagem, haja vista, que o conhecimento prévio do discente deve ser reconhecido durante o transcurso da construção (des) (re) de saberes.

Considerações finais

Destarte, a avaliação é fundamental no ensino aprendizagem, a verificação das aprendizagens parte do processo avaliativo. Porém, não se pode fragmentar esse recurso, já que, entrelaçados contribuem para formação e desenvolvimento dos aprendentes.

A avaliação revela-se como prática pedagógica intrinsecamente relacionada com o processo de ensino aprendizagem, uma vez que o desempenho dessa atividade com eficiência e com vistas ao aperfeiçoamento na produção do conhecimento pode levar o estudante a desempenhar habilidades de grande relevância na construção de sua identidade profissional, como por exemplo, autonomia, capacidade críti-

ca e reflexiva, ética e competência na tomada de decisões. Além disso, o processo avaliativo oferece subsídios para que o professor perceba quais as potencialidades e dificuldades do educando em compreender conteúdos e temáticas ministradas, de modo que busque métodos adequados para sanar as lacunas presentes na construção do saber.

Em contrapartida, a prova também pode ser utilizada pelos docentes como meio de punição, de forma amedrontadora, onde os aprendentes sintam-se submissos ao professor. Essa prática gera como consequência a opressão dos discentes, frustração e insucesso na consolidação do conhecimento.

Assim, a prova como instrumento avaliativo deve estar sempre associado a ações que viabilizam a autonomia dos estudantes e que possam resultar em aprendizagem significativa e o professor, como mediador do processo de aprendizagem, deve objetivar a qualificação e sucesso da consolidação do conhecimento por meio de práticas alternativas que supram as necessidades e superem as dificuldades enfrentadas pelos alunos na formação acadêmica.

Referências

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CHAHUÁN-JIMÉNEZ, K. Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. **Educación y Educadores**. Chia, v. 12, n. 3, p. 179-195, set./dez. 2009.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. p.57-76. 1996
- HADDAD, M. C. L. et al. Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 97-112, jul. 1993.
- HAI DT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, A. O. **Avaliação escolar: julgamento x construção?**. 8 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, mai./ago. 2012.

OLIVEIRA, K. J. V.. Prova: instrumento avaliativo antigo abordado através de uma perspectiva construtivista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.08, n. 3, p. 136-159, ago, 2018.

PINHO, S. T. et al. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz: Revista de Educação Física**. Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 580-590, jul./set. 2010.

QUINQUER, Dolors. Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: O modelo Comunicativo. In: BALLESTER, M, et al. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003. Cap. 01, Pg. 15-22.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez: 6 ed., 2005.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar. 2011.

SILVA, D. S. G.; MATOS, P. M. S.; ALMEIDA, D. M. Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. **Pelotas** , v. 47, p. 73-84, janeiro/abril, 2014

VENÂNCIO, V.; LOPES, R. D. Avaliação da Aprendizagem em Sistemas Interativos: uma revisão comparativa focada no SBIE, WIE e WAvalia. **XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE'2013)**, p 134-143, 2013. Acesso em: 12 de outubro de 2018. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2491>>.

WEINTRAUB, M.; HAWLITSCHKEK, P.; JOÃO, S. M. A. Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma nova abordagem acadêmica. **Fisioterapia e Pesquisa**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 280-286, jul./set. 2011.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v.10, p.93-103, 2007.



O ONTEM E O HOJE: REFLEXÕES EDUCATIVAS

*Jorge Luiz da Cunha***Introdução**

Na modernidade clássica, que perdura de forma conservadora e capitalista a cerca de 500 anos, a educação nasce, a partir da segunda metade do século XIX, como necessidade das elites econômicas para a produção de identidades previsíveis e relacionadas com escalas de habilidades funcionais e distintamente exploráveis. Neste contexto, o sistema escolar pode oferecer aos alunos matérias consideradas importantes, e, ao mesmo tempo, usadas como fator de discriminação para distinguir os alunos mais dotados dos menos dotados. Quanto mais importante e diferenciada a matéria, maior inteligência era e é requerida para apropriar-se dela. Assim, as pessoas se acostumam a uma atitude segundo a qual, quanto mais importante o estado das coisas, mais elevada a inteligência individual exigida, mais selecionado também o grupo dos responsáveis. Logicamente, os mais inteligentes também precisam de um cuidado mais intensivo, pelos docentes mais competentes.

O pensamento social nesta graduação de privilégios associados, e em grande medida dependentes da efetividade da educação escolar, depende diretamente da ideia de que são as elites funcionais que levam para a frente o progresso de todos através de sua competência especificamente apoiada no desenvolvimento, na democracia e na igualdade – nunca alcançadas e sempre projetadas como naturalizada justificativa política, econômica e social. Sendo assim, o sistema escolar que dá estímulo para todos, resolve a manutenção da modernidade por meio das escolhas das minorias elitistas.

Quanto a qualidade dos conteúdos disciplinares vivenciados pelos alunos nas escolas, as matérias são oferecidas, ao mesmo tempo, para ser aprendidas e como critério de seleção. Ambas as funções foram fundidas através de estratégia tendenciosamente positivista. O estado das realidades e das condições estão definidas objetivamente através das legislações, das políticas, das formações de professores, das metodologias reproduzidas e das práticas naturalizadas objetivamente. Esta realidade explica a naturalização de práticas educacionais escolares que se ancoram na comunicação de conteúdos (matérias das disciplinas) e na sua reprodução (exigências das avaliações). Procedimentos que mesmo justificados e emoldurados por discursos conservadores, liberais ou libertadores, produzem sempre os mesmos resultados: - alunos que depois de sua formação escolar apresentam-se como muito bem preparados, para cumprir ordens e executar tarefas. Nunca para questionar, criticar, criar, transformar e lutar pela liberdade e autonomia individual e coletiva.

Assim, o sistema de educação escolar se desenvolve como um sistema didaticamente estruturado. No primeiro nível, ele combina, como já dito, o estímulo para todos e a seleção dos dotados. Por isso, combina também a ambição de ascender social e economicamente e a ideia do bem comum e interesse público. O sistema se julga capaz de estimular nas crianças, adolescentes e jovens, ao mesmo tempo, a capacidade de cooperação e a obrigação de ter capacidade de concorrer. Esta ambiguidade, portanto, apresenta-se na educação escolar tradicional como necessária para o desenvolvimento da capacidade de cooperação e participação exigidas, na vida adulta, em contextos democráticos; e da potencialidade de concorrer em espaços de disputas econômicas.

A ideia de desenvolvimento pessoal e social e de crescimento econômico, como eixo da legitimidade da educação escolar se apresenta perfilado ao princípio do universalismo iluminista de solução dos problemas presentes através de acordos diplomáticos e da projeção de futuro como realização material e bem estar individual e social.

Curiosamente, a educação escolar moderna apresenta-se, a partir dessa reflexão, como uma síntese entre o idealismo platônico e o realismo aristotélico, ou como uma síntese entre o iluminismo kantiano e o romantismo, a partir do século XIX. Pois, uma rasa observação, mesmo através de nossas memórias pessoais sobre as trajetórias em salas de aula, nos levaria a constatação da relação – na quase totalidade das disciplinas vivenciadas na escola – de um utopismo e um antiutopismo. Isto é, de uma significação conservadora de que cada um de nós se tornará ou se tornou o que sempre desejou, através do exercício de luta pela realização; e, através da significação dos fracassos, no tempo real presente reconhecido como totalitário, conservador e discriminador.

Uma interpretação importante e muito bem construída, sobre a relação entre utopia e antiutopia nos últimos dois séculos da história ocidental, se encontra principalmente em obras de Reinhart Koselleck (1973; 2014).

Se a ideia do crescimento perdesse sua credibilidade, não apenas a sociedade, como Taylor (1923) diagnosticou, entraria em crise de legitimação; mas, também o sistema educacional perderia sua base de aceitação na visão mundial. Pelo sentido da palavra educação, na modernidade,

“Em um país como o Brasil, mas também em muitos outros países, em que a educação é medida em termos de utilidade e usabilidade econômica e ideológica por governos, partidos e movimentos sociais populistas e autoritários, novos conceitos educativos devem necessariamente ser pensados e experimentados para influenciar a práxis educativa de educadores e educandos. **Criação, treinamento, ensino, formação, educação**, entre outros, são conceitos utilizados por muitos pesquisadores, educadores e educandos sem distinções. Estão associados a práticas de formação na família e na escola. Naturalizou-se aqui a ideia de que **criar o outro** a partir de um modelo moral preconcebido

do (de comportamento, de gênero, de crença religiosa ou política, etc.); **treinar o outro** para cumprir ordens e executar tarefas; **ensinar o outro** para reproduzir o que já foi criado; **formar o outro** a partir de sua estruturação à previsibilidade; e **educar**, são a mesma coisa. Essa realidade provavelmente fundamenta a instrumentalização e o fracasso – quase generalizado – da educação brasileira, que solapa a democracia e pode nos arrastar todos à mediocridade do não humano.” (CUNHA, 2018, p. 213-214).

É fundamental e necessário, como reação política diante da realidade moderna, capitalista e conservadora, que caracteriza o tempo e o espaço presentes, refletir sobre a realidade política da educação através de diagnósticos empíricos sociológicos e cotidianos. O questionamento das perspectivas do futuro da sociedade humana parece, devido à perda de credibilidade da ideia de crescimento, ter recrudescido entre a maioria da população nas sociedades industriais contemporâneas. Diante desta realidade é fundamental recuperar a missão civilizadora da educação não fundamentada na concepção moderna tradicional, mas na ação pedagógica libertadora: - o conhecimento é libertador, pois potencializa os envolvidos na consciência e na promoção de sua condição humana e de suas responsabilidades diante de outros (distintos) humanos, e diante de todas as demais formas de vida.

A perda de credibilidade na educação

No tempo moderno contemporâneo caracterizado pela crise e pela incerteza de futuro, uma reflexão crítica sobre os conceitos de modernidade e pós-modernidade, vinculados com a educação escolar, levam a interpretação do modelo educacional que mantém a mesma estrutura e os mesmos conceitos do início da modernidade. O que provoca um contundente desencontro com a realidade social atual, que não se apresenta mais fixada em um modelo sólido e estruturado. Com o entendimento da escola como uma construção estratégica da modernidade, que impõem um único modelo de cultura, privilegiando uma forma particular de relações sociais e políticas, com sujeitos discursivamente emancipados, mas, contudo, conformados com as imposições previsíveis do Estado. A combinação do esforço vocacional e a criação da privacidade cedeu lugar a um esquema de compensação. A influência deste novo contexto sociopolítico se opõem às obrigações do mundo do trabalho e, talvez, se apresente como uma estratégia consciente ou inconsciente às ameaças de degradação ou perda das condições de sobrevivência, diante da precariedade do trabalho. O resultado é uma (auto)consciência e um (auto)comportamento: - uma privacidade onde a acumulação de símbolos de *status* representa a compensação psicológica e onde domina a experiência pessoal.

Mas, considerando mais algumas tendências objetivas como mobilidade, mídia, tecnificação, pobreza, desemprego, incertezas sociais e políticas, pode-se deduzir, sob o abrigo das teorias sociais vinculadas com a educação, perdas de esta-

bilidade na privacidade das crianças, adolescentes e jovens alunos. Cabe dizer que a perda do sentido hegemonicamente econômico da realidade coletiva tem acesso ao espaço privado e individual. Sendo assim, como afirma Jürgen Habermas (1986, 1987a, 1987b) '*o mundo vivenciado será colonizado*', ou seja, uma dialética constante de contração e expansão. O mundo da vida humana autônoma e livre se recolhe para dar espaço ao sistema e a partir daí, o sistema tende a colonizar o mundo da vida, que (por sua vez) reage buscando domesticar o sistema e mantê-lo sob controle: - um movimento pulsante permanente de contração e expansão.

A perda da consciência política acompanha este processo e parece uma posição com estrutura conservadora que, por fora, se mostra aberta às inovações econômicas. A argumentação seria a seguinte: - nem todos vão poder alcançar uma vida que possa valer a pena; inclusive, nem todas as pessoas das nações industriais dominantes. Consequentemente, todos nós devemos nos preparar para o desemprego estrutural a longo prazo e o empobrecimento de partes crescentes da população. Como não há alternativas econômicas possíveis, existem a nível mundial muitas disputas e muita concorrência por mercados e fornecedores de matérias primas. Esta realidade explica a postura social naturalizada de que somente a continuidade do atual faz sentido, sob a condição de aumentar a eficiência e eficácia econômicas. Uma dinâmica sociocultural essencialmente conservadora, associada a insistência da ideia de crescimento e renúncia as suas exigências de credibilidade com orientação universalista.

Para o sistema educacional isso tem como consequências, à primeira vista, uma imposição objetiva e subjetiva de que não haverá muitas mudanças. Pois, a educação, especialmente a escolar, continua fundamentando e legitimando sua existência e suas práticas a partir da naturalizada seleção de elites funcionais. Quanto aos conteúdos, o positivismo anterior (dos séculos XIX e XX) está sendo substituído por uma outra forma de positivismo, no qual a eficiência objetiva consta como um valor inquestionável, correspondendo a uma disposição à auto funcionalização com produtividade dos sujeitos envolvidos: - discentes, docentes e gestores. Os pais que educam seus filhos desta maneira, vão apoiar um sistema educacional escolar que se baseia em desempenho – produtividade, rendimento, capacidade, resultados positivos, etc. Nos espaços escolares onde os alunos apresentarem dificuldades, os pais vão responsabilizar em primeiro lugar o sistema educacional, esperando que este resolva os problemas e atenda as expectativas funcionais deles.

Como se vê, isto explica a situação atual de conceitos e práticas educativas em países como o Brasil:

- críticas agressivas e violentas as experiências inovadoras e opostas a reprodução de conteúdos disciplinares e formação de sujeitos individualistas e concorrentes;
- vitimização através da culpabilização diante de resultados não satisfatórios de formação;

- divulgação de propostas de associações, partidos e governos, para a legalização da ‘*educação domiciliar*’⁴; como alternativa estratégica de construção de ‘*adultos seguros e com autoestima sólida e empreendedora*’; e, afastamento de experiências de socialização e aceitação das diversidades humanas – sociais, étnicas, culturais, econômicas, políticas, religiosas, comportamentais (principalmente relacionadas com orientação sexual), entre outras.

As consequências desta realidade presente se associam a um sistema de educação escolar com grandes extremos, no qual as escolas que ensinam a mostrar desempenho, desfrutam de maior prestígio. Portanto, metodicamente, elas não dão muita atenção aos interesses pessoais dos alunos, e isso, é aceito como válido e reconhecido como critério de seleção.

Por outro lado, existem também escolas que respeitam os alunos. Mas, para grande parte da população, especialmente as elites e as classes médias, estas tentativas e experiências pedagógicas, mesmo que sejam de grande exigência para as práticas dos docentes e extremamente importantes para a paz social, não são interpretadas como esforços puramente pedagógicos, mas como auxílio quase terapêutico para os alunos ‘*mais fracos*’.

Consequentemente, existem muitas tendências de reformas das políticas educacionais, ainda que sejam, na maioria das vezes, ambíguas, porque misturam pedagogia e eficiência, educação e consolidação de classe. A política de educação se torna ambígua ao pé da letra, quando somente recomenda reformas técnicas para as escolas, sob o controle político externo das práticas docentes e de gestão escolar, associadas com a produtividade. Esta tendência alicerça a ideia de que a educação se desequilibra em direção à eficiência econômica; e o sistema educacional, se quebra em partes e degrada quando submetido à educação de inteligentes para a maioria; e, ‘*recuperação dos mais frágeis*’ para a aceitação e rara inclusão.

⁴ “A Educação Domiciliar ocorre quando os pais assumem por completo o controle do processo global de educação dos filhos. (...) É senso comum que os pais são os responsáveis por educar os filhos em primeira instância. Desde que a educação escolar se tornou obrigatória, a nossa sociedade fez uma espécie de divisão de papéis. Os pais ou responsáveis deveriam ter a responsabilidade de ensinar valores, costumes, hábitos, moral e crenças, ou seja, eles fariam uma parte da educação dos filhos. A outra parte, que seria o que chamaremos aqui de educação acadêmica, ou instrução formal, ficaria a cargo de instituições próprias, que chamamos escolas. Em outras palavras, os pais contratam ou delegam essa parte da educação dos filhos a profissionais que supostamente estariam mais capacitados para esse tipo de ensino, ou seja, os pais terceirizam essa parte da educação dos seus filhos. Portanto, a Educação Domiciliar é uma modalidade de educação, na qual os principais direcionadores e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem são os pais do educando (aluno).” (ANED, 2019).

Educação escolar como espaço de construção social e visão de futuro

A escola é um espaço, onde “o conhecimento intelectual aparece como suporte para a formação da cidadania, é o instrumento básico para o salto qualitativo entre a consciência ingênua e a consciência crítica” (FERREIRA, 1993, p. 221): - “Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional”. (FREIRE, 1979, p. 39). Infelizmente, nem sempre a teoria está viva na prática. A ação política consciente, nunca entendida como ideológica, doutrinária ou partidária, exercitada através da *práxis* docente nos espaços escolares, infelizmente só aparece de forma esporádica e fragmentada, mesmo sendo reconhecida como necessária e essencial para a sobrevivência da sociedade; e anunciada como base fundamental da democracia brasileira, a partir dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil anunciados no artigo 3º da Constituição Federal: “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Os sistemas sociais foram tendo novas configurações que influenciaram a formação do pensamento pedagógico atual. E não poderia ser diferente, considerando que a instituição escolar recebe constantemente a influência de todos os acontecimentos pelos quais as sociedades passam. A ideia construída historicamente considera a escola como a instituição do saber sistematizado, sobressaindo desse modo a importância do uso de medidas eficientes com o olhar especialmente voltado para o atendimento das classes economicamente desprovidas de recursos, principalmente nas escolas inseridas nestas realidades precárias. A boa e humanizadora educação é aquela que cria experiências educativas para capacitar os alunos a agir na construção da consciência de si e do empoderamento social, através de exercícios de alteridade e reconhecimento da possibilidade de criação de uma unidade social a partir da diversidade.

Para poder atuar na busca dessa transformação e desenvolvimento, cabe à escola empenhar-se na elaboração de uma proposta que atenda a realização destes objetivos. A elaboração de um projeto pedagógico surge na importância de estabelecer o diálogo entre todos os envolvidos na comunidade escolar, buscando também a sistematização de saberes necessários à prática docente, que só se consolidará a partir das reflexões coletivas.

No início do trabalho de Paulo Freire, as realidades das comunidades e a história econômica e social do Brasil demarcavam outros interesses além da alfabetização de adultos. Naquele momento histórico o interesse eleitoral interpenetrava a alfabetização em massa. Atualmente, é lamentável se aceitar que a escola ainda negue

muitos valores das camadas mais pobres da população e valoriza inúmeros aspectos da classe dominante, que o imaginário social nomeia como padrões a ser seguidos. Neste contexto acabam se reproduzindo as injustiças sociais, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares já estipulados pelas relações impostas pelo âmbito econômico. Sendo assim, ainda hoje a pertinência das reflexões de Paulo Freire (1996) sobre o conhecimento e as relações culturais que envolvem os processos educacionais são atuais e suscitam inúmeras possibilidades políticas alternativas; seja como resistência à imposição retrógrada e conservadora (não raro identificável como fascista), seja como alternativa de construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

O respeito à diversidade, ampliando as relações sociais da escola com a comunidade tem papel decisivo na organização e disposição de recursos que serão usados para mediar a relação do aluno com o docente e com o conhecimento. A interdisciplinaridade valoriza o espaço escolar como espaço social e de humanização. A percepção por parte do docente acerca do imaginário que envolve as relações do aluno dentro da escola pode dar uma ideia das significações que o mesmo vivencia fora da escola.

Para poder falar em cidadania, o professor rompe com suas ideias superficiais de sociedade e se lança num oceano de saberes: sociologia, filosofia, história, psicologia, economia, política, linguística, etc. Estará, então, dotado de competências educacionais para orientar seus alunos em contextos criados por sua contínua formação docente e coletivamente construídos por ele e pelos alunos participantes, como espaço de exercícios para produção de saberes quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, éticos e morais. Uma educação escolar de qualidade política, que, sem dúvida, somente é possível com a inserção na cultura da comunidade onde a escola está inserida e na compreensão das ações individuais e coletivas dos alunos e suas significações.

Por isso, o ambiente escolar deve servir para ensinar os educandos e educadores a valorizar as diferenças, garantindo uma troca de experiências em que todos saiam ganhando. No espaço da escola, para resgatar e resguardar a cidadania do sujeito, sem conceitos pré-estabelecidos, sem distinção de raça, cor, credo ou classe social, busca-se fundamentalmente igualar todos perante a lei, aspecto importante, porém não único, nas transformações urgentes que o sistema educacional necessita para efetivar sua função política de preservação da condição humana e de contribuição concreta para a superação das limitações presentes no cotidiano social.

Teoricamente, o diálogo está aberto, porém na prática, a maioria das pessoas têm dificuldades de expressar suas ideias e concepções, com receio de serem rejeitadas, deixando assim de aproveitar o conhecimento e as vivências da cultura da qual fazem parte em suas realidades vivenciadas, para melhorar o contexto da escola. Aqui, encontramos em Axel Honneth uma referência teórica e prática muito impor-

tante para o reconhecimento de si e do outro; para o exercício da liberdade como garantia da condição humana e da experiência da felicidade; e, para a promoção e garantia da justiça como exercício de vivência sociocoletiva.

O autor busca esclarecer o conceito de escola – espaço comunitário de aprendizagem e educação - a partir de uma referência histórica relacionada ao trânsito entre a ação pedagógica iminentemente profissional, como aprendizado técnico para obtenção de sucesso diante do mercado de trabalho, e o diagnóstico crítico dos problemas que a hegemonia desta prática escolar produz. Estimulando, desta forma, a construção de argumentos pedagógicos importantes e de práxis educacionais intimamente relacionadas com o que Axel Honneth chama de *'Teoria do Reconhecimento'* (HONNETH, 2009; 2018) que, de um lado, cria a possibilidade de interpretar a realidade social e cultural em que vivemos; e, de outro lado, estimula o exercício de um profissionalismo educacional entre os educadores sob o título de *'Pedagogia do Reconhecimento'* (HONNETH, 2015), que o aproxima das teorias e práticas educacionais relacionadas com Paulo Freire.

O trabalho docente como ação política

Sabe-se que no Brasil e no mundo, as dificuldades sociais se refletem no sistema educacional e que o sistema educacional precário, em todos os seus aspectos, origina e sustenta uma sociedade mal e injustamente estruturada. A educação não pode ser considerada apenas teoria, mas deve envolver a dimensão social e a dimensão cultural. Educar nem sempre implica transformar, pode ser mais importante acrescentar, considerando-se que isso pode ser e é bem mais significativo para os alunos, que percebem com maior clareza que os aspectos de sua bagagem intelectual e cultural já são parte integrante de seu modo de estar no mundo. Esta estratégia pedagógica ajuda a superar não somente a imagem mas também a realidade do sistema escolar tradicional, fundamentado na consolidação de uma hierarquia entre o educador e o aluno.

Assim sendo, deve-se mostrar seriedade fundada em dois aspectos:

- O primeiro se refere à seriedade da abordagem dos temas e conteúdos das disciplinas escolares vinculados com a história de vida e a realidade em que todos os envolvidos – alunos e educador(es) – estão inseridos. Neste caso as escolas são espaços de exercícios de reflexões, significações e críticas as realidades sociais e aos problemas de relevância social, e, por isso, também podem e são reconhecidas como espaços relevantes para os alunos. Postulando-se um ensino geral e interdisciplinar, as interpretações diversas da realidade contemporânea são amarradas a perspectivas e projetos de solução dos problemas individuais e coletivos e ao desenvolvimento sustentável associado a esperança de um futuro melhor. Ou seja: 1º) Os alunos devem exercitar a compreensão dos problemas em suas interligações. A percepção das

interligações dos sistemas ecológico, econômico e social requer um conhecimento técnico e também uma orientação interdisciplinar. 2º) Os alunos devem integrar psicologicamente a insegurança emocional resultante da abordagem e interpretação dos problemas como componente estrutural. 3º) A dimensão de acesso é sob o ponto de vista empírico de difícil alcance, mas decisiva. Os alunos, através da experiência de ensino/educação devem desenvolver uma atitude principalmente universalista. Isto é, reconhecer um problema – principalmente os associados com a interpretação da realidade – com relevância para a existência de todos os seres afetados. Em resumo, as três dimensões para aprender seriam reconhecer problemas em dimensões diferenciadas, suportar sua (própria) perplexidade emocional e reconhecer a perplexidade de todos os afetados; e, no máximo, na terceira dimensão, a mais importante, fica óbvio que ela não se origina automaticamente do planejamento didático-pedagógico imposto externamente às *práxis* docentes (KOHUT, 1979, 1993).

- O segundo aspecto se refere à seriedade do tratamento dos alunos. A educação como um processo de formação e desenvolvimento de uma '*atenção social*', vinculada a interiorização ou incorporação transformadora. Neste contexto, é fundamental o reconhecimento do papel da família (especialmente dos pais) na formação infantil intimamente associada a efetividade, de forma a desenvolver a ideia naturalizada de que a própria existência tem um valor natural. Pois, para que os adolescentes – nesta fase de sua formação e educação, mais associados aos contextos externos aos familiares, especialmente os escolares – desenvolvam sua autoestima e autonomia a partir da incorporação da maneira como eles experimentaram a atenção afetiva, confiante e tranquila de seus familiares. A autoestima se baseia em sua estrutura na experiência social positiva (KOHUT, 1993).

No processo de amadurecimento a criança se afasta naturalmente passo a passo da ideia e do relacionamento com os familiares – especialmente os pais – idealizados. Como forma de, através da experiência com a realidade através do atributo dos conteúdos problematizados em diversas áreas do conhecimento vinculadas com a organização das '*disciplinas*', reconhecer e exercitar diante de outros, inclusive pessoas que ela não conhece, o mesmo tratamento humano que ela experimentou em família.

Ambos os aspectos, apresentados acima, têm laços muito estreitos, mas não são idênticos. Pelo contrário, o primeiro é um '*princípio de conteúdo*'; e, o segundo, é um '*princípio de forma*'. Estes dois contextos educacionais são elementares e devem sempre ser reconhecidos nos processos e experiências educacionais escolares por todos os educadores e gestores envolvidos. Ao buscar uma educação universalista eficiente como estratégia política de superação da realidade presente, os docentes devem transformar os conteúdos em temas universais em princípios pedagógicos, de forma a possibilitar o entendimento e o reconhecimento de todos os seres humanos, em toda a sua rica e importante diversidade. Esta ação educativa é, sem dúvida, uma

reação à perda da credibilidade da escola diante da erosão dos fundamentos da modernidade.

O educador, nos espaços escolares de convivência com alunos, colegas e gestores; mas, também nos espaços externos aos escolares, nunca passa despercebido. Sua presença é política (FREIRE, 1979). Não pode se omitir de revelar aos alunos e exercitar em suas *práxis* docentes a capacidade de analisar, comparar, avaliar, decidir, optar, criticar, romper. É preciso ser ético em seu testemunho, pois – diante de seu papel social e político como educador - tornou-se, e é, um modelo e uma inspiração. Aqui se apresenta um imperativo sobre a importância da formação direta e da formação através do exercício profissional do docente: - um educador não é um pregador, doutrinador e dominador das práticas reprodutivas em todos os campos da educação. Quem educa pergunta mais do que responde!

O educador reflexivo, que tem um olhar assumidamente freireano, busca e assimila o saber de forma crítica, nunca ingênua. Orienta seus educandos a seguirem também esta linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. O ser humano é um ser histórico com capacidade de intervir no mundo. As consequências dessa intervenção é que poderão ser boas ou más.

Mesmo sabendo que o ser humano é condicionado por sua história de vida e pelos contextos de sobrevivência e vivência em que está inserido, existem sempre possibilidades de interferir na realidade para transformá-la. Educar exige respeito à autonomia do ser do educando. O verdadeiro educar não pode furtar-se desta tarefa.

A primeira condição para que um ser *“possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de refletir e agir”* (FREIRE, 1979, p. 16). Não há como poder considerar a educação como compromisso autêntico com a transformação da realidade se ao olhar para o mundo o professor o vê fragmentado. Ao vê-lo como totalidade, sua ação incidirá sobre a totalidade. Refletir sobre a educação é refletir sobre o próprio ser humano como inacabado: - *“O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação”* (FREIRE, 1979, p. 27).

Refletindo sobre as questões sociais e educacionais atuais, considera-se que a educação para a cidadania é uma meta política necessária para a garantia da democracia e de um futuro mais igualitário e justo, construído na busca da unidade através do reconhecimento e do estímulo à diversidade humana. Frequentemente, – e não raro, estimuladas por políticas conservadoras, inclusive as governamentais em seus diversos níveis – as pessoas trazem de suas experiências e relações anteriores para a convivência no espaço escolarizado, concepções sobre crenças, costumes, fantasias, imaginários. Que não podem ser totalmente descartadas, pois são aquisições culturais; mas, que precisam ser revisitadas para caminhar para uma consciên-

cia crítica de sua própria realidade e de sua contextualização social. As escolas, onde atuam os agentes políticos educadores, devem desenvolver experiências exemplares, mas elas dependem em sua sustentabilidade, das oportunidades que a sociedade oferece para realiza-las. Somente novas formas de relacionamento entre os seres humanos podem oferecer a única certeza neste caminho precário: amar o humano é fundamental no exercício de educar!

Referências

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. O que é educação domiciliar. In: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em 14/05/2019, as 14h22min: <https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-conceito>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. BRASIL. Brasília: Imprensa Nacional do Brasil, 1988. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CUNHA, Jorge Luiz da. **Cad'um, cad'um**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel (Orgs.). A nova aventura (auto)biográfica. Tomo III. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2018. p. 211-226.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

HABERMAS, Jürgen. **Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen**. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1986.

HABERMAS, Jürgen. **Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung**. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1987a.

HABERMAS, Jürgen. **Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft**. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1987b.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Editora 34, 2009. Tradução Luiz Repa.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2015. Tradução Saulo Krieger.

HONNETH, Axel. **Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte.** Berlin: Suhrkamp Verlag, 2018.

KOHUT, Heinz. **Die Heilung des Selbst.** Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1979. Übersetzung Elke vom Scheidt.

KOHUT, Heinz. **Auf der Suche nach dem Selbst: Kohuts Seminare zur Selbstpsychologie und Psychotherapie.** München: Pfeiffer, 1993. Übersetzung Hans-Peter Hartmann.

KOSELLECK, Reinhart. **Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt.** Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo. Estudos sobre história.** Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2014. Tradução Markus Hediger.

TAYLOR, Frederick Winslow. **The principles of scientific management.** New York, London: Harper & Brothers Publishers, 1923.

**BIOGRAFIA, HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UMA
PROFESSORA APOSENTADA: A EVOCAÇÃO DAS LEMBRANÇAS
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Luiz Eduardo Paulino da Silva

As primeiras palavras

Este trabalho decorre sobre a biografia, história e memória da professora aposentada Raimunda Paulino de Souza, conhecida como Socorro, no âmbito da educação do campo. Pretendo elucidar sua história de vida, através dos apontamentos que a mesma impregna ao longo dos setenta e seis anos, dando ênfase a sua trajetória docente na zona rural do município de Bananeiras - PB.

O objetivo deste é analisar a trajetória da professora Socorro na Educação do campo, suas experiências, seus métodos e conhecimentos de mundo. Uma vez que a professora carrega consigo uma equipagem de experiência vivenciada ao longo dos 40 anos da docência. No entanto, o enfoque partirá da biografia da mesma, na qual pretendo apontar suas raízes: infância, adolescência e a fase adulta, uma vez que é preciso o leitor ter conhecimento de seu caminho percorrido ao longo da vida.

Segundo Carino, (1999, p. 153) Biografias fascinam. Raros são os que se quedam indiferentes diante das vicissitudes de uma vida. Nesse entendimento apontarei com afinco no primeiro momento a biografia da professora Socorro, levando em consideração seu percurso ao longo da vida, interagindo suas falácias e decorrendo a partir de seus apontamentos, narrando sua história individual e coletiva por toda sua trajetória perpassada.

Biografar é, pois, descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase sempre revivê-lo. (CARINO, 1999, p. 153)

Partindo do conhecimento biográfico, irei adentrar na história de vida da professora tendo como alvo as lembranças de um tempo não muito distante. Discutindo expressões que retratam rotinas e revelam percepções da subjetividade até então esquecida nos silêncios aparentes da memória que, embora pareça não lembrada, se impõe viva ao se imiscuir nos significados que emergem em um presente que se entrelaça afetivamente ao passado.

A trajetória de vida da professora Socorro é perpetuada na zona rural, a mesma sempre lecionou no campo, desde quando solteira, e depois de casada continuou a jornada lecionando os filhos dos agricultores. Nesta descrição é sabido que o

ensino no campo na década de 60 tem um enfrentamento dificultoso, pelas questões de leis que não regiam um ensino próprio para o campo. É bem nítido que o descaso por parte dos governantes para uma educação no campo perpetuou no país por longos anos, e por estes motivos as problemáticas eram visíveis, tanto no que dificulta o trabalho docente quanto o aprendizado do aluno por fatores salariais, estrutura escolar, verbas para material, entre outros.

O objetivo deste trabalho é destrinchar os elementos da biografia, história e memória da professora, sem desmerecer os pontos agudos da educação voltada ao campo. No entanto, o que será favorável à leitura deste texto é mostrar ao leitor a leveza que a professora aposentada desperta durante sua vivência em sala de aula desde sua mocidade até a idade adulta, sem perder o interesse pela vontade de lecionar.

Assim, irei apontar elementos da evocação de memórias individuais e coletivas, uma vez que despertam vestígios de vivência e sensibilidades que a docente carrega consigo ao longo destes anos. É necessário um olhar focado na prática da professora dialogando a luz da teoria. Este trabalho está distribuído em quatro etapas para a compreensão da leitura: no primeiro momento, apontarei a biografia da professora aposentada, enfatizando sua vivência de criança e a fase adulta, apontando elementos embasados no depoimento da mesma.

No segundo capítulo, descreverei com veemência as memórias da professora aposentada destacando suas falácias a partir das experiências em sala de aula na educação no campo por longos anos. No terceiro capítulo, apontarei brevemente as recordações depois da aposentadoria, ou seja, como se vê como professora aposentada, depois de tanto tempo em sala de aula na escola do campo.

Por fim, apresento as considerações finais elencando pontos intensos e tímidos do contexto desta temática e logo em seguida apresento a bibliografia.

Biografia da professora aposentada.

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. (Souza, 2007, p. 69)

Raimunda Paulino de Souza nasceu na Chã do Lindolfo, município de Bananeiras, Estado da Paraíba, no dia 01 de dezembro de 1942, filha de Manoel Paulino de Sousa (*in memória*) e Maria Matias de Sousa (*in memória*), era a filha caçula de dez irmãos, hoje estando vivo apenas três, pois no decorrer dos anos faleceram sete.

Seu pai era agricultor e sua mãe dona do lar e agricultora, ambos trabalhavam para manter o sustento dos filhos, desde cedo à professora Socorro e seus nove

irmãos eram doutrinados pelos pais ao serviço braçal da agricultura. Todos eles ajudavam o pai e a mãe na lavoura. Segundo a professora aposentada, sua mãe era apaixonada pela agricultura, e cada vez mais motivava os filhos a trabalharem a fim de prosperar no ramo da plantação.

A família morava na terra da proprietária Maria Eulália, uma fazendeira bastante respeitada e bem sucedida na região. Os mesmos trabalhavam pelo sustento da família e por um pedaço de chão para morar, lembrando que todo final do ano, os moradores teriam que pagar o foro⁵ à proprietária, caso não pagassem, seriam obrigados a retirarem-se da localidade. Em 1950, a população rural brasileira era de 33.161.506 hab. e correspondia a 63,84% da população total⁶. Os mais pobres tinham como característica o trabalho braçal na lavoura ajudando os proprietários e não foi diferente com a família da professora Socorro, tendo como predicado o trabalho da agricultura e no porte de algodão para o sustento dos membros da família.

Existiam dois motivos pelos quais os pais de Socorro não incentivaram os filhos a estudarem: um por não ter escola próxima da localidade e por isso era visto como empecilho para aquela época e outro motivo porque o pai não tinha interesse em ver os filhos na escola, pois o que lhe inspirava era ver os mesmos trabalhando diariamente no plantio.

Dona Maria Matias tinha interesse em que os filhos frequentassem a escola no intuito de se alfabetizarem, mas por falta de empenho do pai e nenhum estímulo de ver os filhos aprendendo a ler e escrever, o sonho de estudar veio tardio para alguns e nunca chegou para outros.

Socorro frequentou pela primeira vez a escola com dez anos de idade, em um sítio afastado de onde convivia. Foi em uma escola no campo, na casa da professora Nazinha, onde a mesma foi alfabetizada, a mesma encontrou dificuldade de aprender ler e escrever com esta idade, porém descreve que o maior obstáculo era por causa da turma ser numerosa, dificultando a relação professora e aluno, visto que eram muitas crianças para uma única professora explicar e fazer correções das atividades. Estas questões, em seu entendimento, era um fator negativo na aprendizagem.

A mesma estudou na casa da professora Nazinha, da alfabetização até a 2ª série (hoje 3º ano), depois desse período, transpôs um tempo sem estudar, apenas em casa ajudando os pais nos serviços domésticos e na lavoura. Passando-se alguns anos, retornou a estudar a 3ª série (hoje 4º ano), no sítio Lagoa do Curimataú, município de Belém-PB. Caminhava a pé todos os dias de onde morava para estudar, (duas horas, ida e volta), no interesse de aprender a lição.

⁵ É a pensão anual que o proprietário do domínio útil paga ao proprietário do domínio direto, detentor da enfiteuse. O foro, por sua vez, também incidente sobre bens pertencentes à UNIÃO, é o que se paga por não se ter o domínio pleno do imóvel.

⁶ Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2007.

Depois de concluir a 3º série, Socorro passou anos sem estudar, voltou à sala de aula quando tinha dezoito anos. Nesse período, vinha da zona rural para a cidade de Belém, município vizinho de Bananeiras, no empenho de concluir o 1º grau, isto é a 4º série. Durante esse tempo, andava bastante tempo a pé, no intuito de adquirir conhecimento. A partir desta época relata que procurou o prefeito do município de Belém com o desígnio de colocar em prática o que aprendia nas aulas, e o mesmo ofereceu-lhe uma vaga de professora no sítio que morava com seus pais e irmãos. Ainda estudando a 4ª série começou seu ofício de lecionar para as crianças da localidade.

Ao concluir a 4ª série, continuou lecionando, nesta época conheceu o jovem Manoel Borges da Silva (in memória), e começaram a namorar. Quando a mesma completou 22 anos, decidiu casar-se. Nos primeiros anos de casamento, a professora teve quatro filhos, sendo que dois meninos faleceram, ficando vivo apenas um casal: Maria do Céu e José Enilson. Nesta época continuava lecionando e cuidando dos filhos junto com seu esposo, no mesmo sítio que passou toda sua infância.

Passando algum tempo, seu esposo decidiu viajar para a cidade do Rio de Janeiro em busca de trabalho. Após alguns meses de sua partida, a professora decidiu seguir viagem para a cidade maravilhosa. Destinou-se ir ao encontro do marido levando apenas a filha, deixando o menino com os avós maternos. O que ela não esperava era que quando chegasse naquela cidade seu esposo a abandonaria naquele lugar desconhecido.

Quando a mesma chegou à cidade do Rio de Janeiro, conseguiu um emprego de doméstica na casa de um casal que a acolheu com muita amabilidade. Ficou naquela ocupação alguns meses, pois seu esposo já estava com a passagem comprada de volta a Paraíba. A professora mandou a filha com o esposo, para que pudesse ficar trabalhando no intuito de ajudar na criação das crianças. Após quinze dias na Paraíba, o esposo retornar a cidade do Rio de Janeiro. Dessa vez ele passou algumas semanas, pois logo retornou de vez ao seu estado de origem, deixando novamente a esposa largada naquela cidade.

Depois que o esposo voltou pela segunda vez, Socorro sente saudade de estar perto dos filhos e até mesmo do esposo, segundo ela, não queria criar os filhos sem pai. Começa a ficar apreensiva e ansiosa para vir embora, e mesmo trabalhando na casa de pessoas bondosas, não isenta a ideia de largar tudo e retornar à sua terra natal. De imediato os patrões não aceitam sua saída do trabalho, oferecendo moradia e dinheiro para apanhar seus filhos na Paraíba, pois viram que o esposo não tinha atenção por ela, uma vez que a deixou desamparada por duas vezes na cidade carioca. Como estava decidida vir embora, nada fez com que desistisse de sua decisão, apenas pediu demissão e voltou para morar no seu habitat com a veemência em

resgatar sua família, pois refletia: “não posso criar meus filhos sem o aconchego do pai.”

Ao retornar à Paraíba já na convivência com os filhos, então reata a relação com o esposo, buscando os laços familiares. Inicia-se uma nova história para a professora que está em busca de dias melhores. Em algum tempo juntamente com seus filhos e o esposo, destinam-se outros ares, longe da família, e parte para residir em um sítio chamado Baixa Verde, zona rural de Bananeiras, para morarem na terra de proprietários por troca de um teto e trabalho na agricultura.

Para não viver à mercê apenas da agricultura em terras de outros, Socorro destina-se até ao prefeito de Bananeiras e solicita um emprego de professora e o mesmo lhe confia o ofício, e ela começa a lecionar os alunos da zona rural daquele sítio em sua própria casa.

A professora tem mais oito filhos naquele sítio, onde duas meninas faleceram ainda crianças e seguem vivos oito filhos: três mulheres e cinco homens (até os dias atuais), criando os filhos na lavoura, lecionando em casa e cuidando dos afazeres domésticos, segue a vida em Baixa Verde, mesmo com grandes dificuldades imagináveis de uma mulher que viveu em um período com poucos recursos, poucas instruções e casada com um homem alcoólatra, é considerada uma guerreira que diante das adversidades transmitiu regras rígidas e conhecimento de mundo aos filhos.

Seu esposo era dependente do álcool, um esposo e pai ausente, sem oferecer recurso algum aos filhos, tampouco incentivava aos estudos ou quaisquer afazeres, deixando toda sobrecarga para a esposa, que ao mesmo tempo era mãe e pai, teria que educar e disciplinar de um jeito bem rígido, talvez por temer em perder a essência de líder dentro de casa. A professora sempre instruiu os filhos ao roçado, como também em ir à escola, não permitia que os mesmos estudassem com ela, para não ser cobrada pelos outros alunos. Por esse motivo, direcionava os filhos à cidade de Belém para estudarem. A maioria dos filhos não conseguiu concluir o ensino médio na idade propícia. Alguns concluíram na fase adulta, outros quando casaram e alguns nem concluíram. Mesmo assim, pelejou pela leitura de alguns, já que outros, principalmente os mais velhos, tiveram que trabalhar para ajudar no sustento de casa.

Passou a sobreviver com filhos e o esposo com um baixíssimo salário de professora e o cultivo da lavoura do roçado cultivado por eles na propriedade de outrem. Como as dificuldades eram gritantes, os filhos mais velhos se sujeitaram a procurar emprego, por esse motivo, muitos tiveram que sair cedo de casa, em busca de oportunidade para contribuir no sustento dos irmãos mais novos. Por outro lado, a filha mais velha quando completou doze anos passou a ser o braço forte da família, trabalhando duramente para ajudar a criar, desde cedo, os irmãos.

Raimunda sempre direcionou os filhos ao melhor caminho, mesmo não tendo condições de proporcionar melhores condições e oportunidades para os mesmos. Esta biografia respalda na vida da professora aposentada Raimunda, popularmente Socorro, uma vez que o trabalho respalda na sua história de vida a partir do conhecimento educacional. Por esse motivo, não teria como fugir de como surgiu esse exemplo de mãe, professora e dona de casa.

A partir daqui seguiremos com as memórias de professora, uma vez que este trabalho pretende analisar as memórias da professora aposentada Raimunda, levando em estima como foi lecionar por mais de 30 anos, iniciando em casa e sendo nomeada para uma Instituição escolar, compreendendo que o enfoque deste trabalho não é limitar-se apenas na biografia da professora e sim relatar as memórias desta aguerrida que se dedicou por década aos filhos dos agricultores da zona rural município de Bananeiras - PB.

História e memória da dona de casa e professora

É notório que história e memória andam de mãos dadas, tendo em vista que os relatos da história devem ser compreendidos através de contexto da memória. Neste artefato, irei abordar as memórias da professora aposentada no ambiente escolar, levando em consideração, aspectos, como sua intensidade pelo ato de lecionar, sua formação escolar, tempo de docência e as dificuldades enfrentadas no trajeto de sua existência. .

A história é um fato primordial no convívio do sujeito que abarca as experiências, vivências e configurações existenciais durante o trajeto da sua vida neste plano terrestre, logo creio que todo ser humano tem história, que todos impregnam consigo memórias que é preciso ser apontadas como fator contribuinte no meio educacional. A memória, no seu sentido mais largo, é a presença do passado. É uma construção psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é do indivíduo somente, mas do sujeito inserido num contexto nacional, social, familiar (ROUSSO, 2002, p. 94). Neste sentido compreendo que a memória é algo ascendente ao individual, ou seja, é direcionada ao coletivo. Halbwachs (1990) diz que a memória coletiva, nada mais é, do que a participação da memória individual de cada sujeito para com o fato, Halbwachs (1990), logo entendendo que uma complementa a outra no sentido restrito das reminiscências ao longo da vida.

Para tanto, irei elencar questões relevantes que haja dialética entre a prática e a embasamento teórico acorde com os relatos da professora a partir da pesquisa de campo. Neste pensamento iniciei perguntando a professora aposentada: Quais lembranças impregnam consigo sobre o período que lecionou em casa? Em uma breve conversa a mesma respondeu:

Comecei lecionar ainda na casa da minha mãe, quando era solteira. Lecionava pela prefeitura de Belém-PB, na época eu tinha uns 25 alunos. Os mesmos sentavam em uns tamboretos ou no chão, tinha uma mesa grande para eles escreverem. Existia um inspetor que sempre visitava os sítios onde existiam professoras que lecionavam em casa. Quando ele chegava se surpreendia com a quantidade de alunos que eu ensinava, pois o mesmo dizia que não encontrava tantos alunos nas casas das outras professoras. O livro era integral com todas as disciplinas: Estudos Sociais, Ciências, Português e Matemática. Também tinha um quadro de giz onde passava tarefas como cópia, tabuada e outras atividades. Então casei, tive filhos e continuei lecionando na minha casa. Mas teve uma época que viajei para o Rio de Janeiro deixando de lado o ofício de professora. Quando retornei à Paraíba fomos morar no sítio de Baixo Verde, município de Bananeiras. Continuei lecionando em casa, sendo que desta vez tinha um quarto ao lado de minha residência. A prefeitura oferecia quadro de giz, mesa grande, bancos, material escolar e merenda. Não era fácil minha correria, trabalhava de manhã na lavoura e à tarde ensinava as crianças uma turma multisseriada enquanto dava aula, fazia a merenda dos alunos e cuidava também dos meus filhos pequenos, pois tinha oito filhos e nesta época a maioria eram crianças. Nesta situação, passei mais de uma década dando aula ao lado de casa. Era uma professora rigorosa, gostava de lecionar para ver os alunos aprenderem. Ensinava método tradicional, fazia leitura do livro didático, mandava as crianças fazer cópias, estudar a tabuada, aprender ortografia e outros conteúdos. (SOCORRO, 2019)

No relato da professora percebe-se que inicia sua profissão cedo. Começou lecionar jovem aos filhos dos agricultores e levando conhecimento da leitura e escrita para os alunos. Mesmo referindo-se a uma educação tradicional, que Paulo Freire (2005) aponta como educação bancária a transmissão de conhecimentos do educador ao educando; dessa forma, o educando é apenas o objeto da aprendizagem que se encontra “vazio” e passivo, e o professor deve apenas “depositar” os conteúdos a fim de que eles os assimilam e os reproduzam. (VIANA et al., 2017, p. 4). A professora tinha suas raízes no modelo educacional no ensino da educação do campo, vale salientar que a perspectiva do modelo de ensino naquela época que lecionava era de fato enraizada em um viés de uma educação ríspida levando a professora a corrigir os alunos com rigor metodológico que se aprendia na época.

No ano de 1987 o prefeito de Bananeiras construiu o Grupo escolar de Maniçoba, nomeando a professora a uma tripla jornada de trabalho: ser gestora, professora e merendeira. Neste período, a professora deixa de lecionar em sua residência e passa agora a fazer parte de uma instituição (escola no campo). Nesta perspectiva, dialogando com a professora, perguntei: Quando passou a lecionar na escola Municipal de Maniçoba, com uma tríplice jornada, como enfrentou este desafio? O que a professora relatou:

Em 1987, o prefeito de Bananeiras na época construiu uma escola na zona rural de Maniçoba, sítio vizinho ao que morava, e me nomeou para ser a gestora daquela escola, também era professora e merendeira. Logo tinha uma sobrecarga de trabalho na escola, e quando saía da mesma também tinha a casa, os filhos e roçados para dar conta. Sobre a minha tripla jornada de trabalho, eu era realizada, fazia o que gostava, trabalhava motivada, alegre, pois era como se fosse melhor do que estar em casa. Como gostava de trabalhar naquela escola. Se pudesse lecionava ainda hoje. (Socorro, 2019)

No discurso da docente, entendo que a tríplice jornada de trabalho, jamais foi obstáculo para que a própria se desmotivasse ou realizasse um trabalho mal feito, pois foi sempre dedicada e entusiasmada na missão de ensinar. Charlot (Nova Escola, 2006, p.18) afirma “a escola ideal é aquela que faz sentido para todos e na qual o saber é fonte de prazer.” Diante dessa afirmação vê-se que a escola que se deseja é a que promova saberes que o aluno entenda.

Todavia, na conversa com a professora aposentada percebe-se o quanto a escola trazia sentido para si própria, pois era o aconchego, onde lecionava com todo seu rigor metodológico da época, mas que fazia amizades com os alunos, pais e comunidade local. Sempre demonstrando interesse pelo ambiente que estava trabalhando, contribuindo com reuniões de pais e mães, celebrando as datas comemorativas, organizando brincadeiras, jogos e gincanas na época. A mesma diz que lembra com afincio das festanças acontecidas na escola.

Eram muito legais as comemorações que organizava com os alunos, envolvendo os pais e mães, vizinhança e outras pessoas. Lembro que fazíamos quebra-pote, onde colocávamos um pote de barro cheio de balas e outras guloseimas e com um pano tampava os olhos dos alunos e giravam umas três ou quatro vezes e direcionava ao pote. Aquele que quebrasse era uma tremenda farra de todos querendo pegar os bombons.

Mesmo em época tradicional, tempos em que os estudos eram mais severos, a professora tinha uma dinâmica própria de trabalhar com os alunos na escola, envolvendo família e comunidade nos eventos da instituição. Isto só demonstra o quanto à professora traz em suas memórias, reminiscência de um tempo inesquecível na sua prática docente. Ela, como já foi mencionada ao longo deste texto, apenas concluiu a 4ª série, só veio conseguir supletivo (1º grau) depois de casada e os filhos já maiores. Mesmo sem uma formação sólida com um ensino médio ou uma graduação, sempre lecionou com encanto e aspiração que os alunos apreendessem.

Nesta compreensão, interroguei a professora sobre o seguinte tema: Sem concluir o ensino médio e abranger uma universidade como se sentia como professora? A professora aposentada respondeu:

Sentia-me uma professora exemplar. Fui uma ótima professora, existia até confusão dos pais para que os filhos estudassem comigo. Sempre levei a profissão a sério, tinha conhecimentos dos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, o qual transmitia aos alunos. Depois que comecei a lecionar no Grupo Escolar de Maniçoba, com certo tempo, o prefeito da época contratou outra professora e auxiliar de serviços gerais (merendeira). Isto facilitou meu trabalho. Geralmente no início do ano letivo a prefeitura do município de Bananeiras ofertava uma semana de treinamento, onde aprendíamos métodos para dar aula. Concluí o supletivo (antigo ginásio). Hoje ensino fundamental II (depois de casada, já com os filhos crescidos). Ainda cursei alguns módulos do logotipo II (que compreendia ao Ensino Médio), mas não cheguei a concluir. Não concluí o 2º Grau e nem entrei na Universidade por falta de condições de estudar. Eram muitas as dificuldades quando solteira e também casei com 22 anos, na época com apenas a 4ª série (mas fiz uma quarta série bem feita para aquela ocasião, aprendi cálculos, leituras, ortografias e outros conteúdos). Era uma honra ter a 4ª série naquele tempo. Quem tinha concluído uma série poderia se considerar concluído o ensino médio nos dias de hoje.

Ampla é a explanação da professora e também bastante considerável, uma vez que reconhece não ter concluído o ensino médio, mas que dedicou sua trajetória de docente apenas com a 4ª série que na época era considerada como uma pessoa que tinha um conhecimento amplo na localidade que residia. Percebo na narrativa da mesma que buscava conhecimentos nas disciplinas propedêuticas. Este conhecimento adquiria em livros, nos treinamentos, nas conversas informais e até através dos meios de comunicação da época que segundo a professora já acompanhava notícias locais, regionais e nacionais pelo rádio que tinha em casa. Todos esses meios levaram a professora a impregnar uma bagagem de aprendizagem que comunicava aos alunos com sua maneira de lecionar rigorosamente sem descartar informações dos conceitos aprendidos.

Todo este trabalho parte de informações e narrativas da docente que transporta consigo lembranças de um período em que lecionou no campo e vivenciou experiências na região. Segundo a mesma, ganhava pouco como professora naquela época, mas foi no chão de sala, que surgia o sustento dos filhos, pois o esposo não tinha renda fixa e a mesma quando apanhava o seu pagamento mensal já trazia o alimento para sustentar os de casa. “No dia do pagamento, algumas amigas professoras diziam: “vamos tomar café.” Neste momento a professora ficava pensando nos filhos que estavam em casa sem nada para se alimentar, então inventava uma desculpa. Segundo ela se comesse um pão com café iria fazer falta nas compras pra casa, pois era muito pouco o salário daquela época”. (Socorro, 2019)

Perguntei a professora aposentada: Qual a melhor lembrança da época que lecionava? Ela decorreu:

Tenho muito lembranças boas. Uma lembrança que me marcou muito foi um treinamento que a Secretaria de Educação de Bananeiras ofereceu aos professores na cidade de João Pessoa, em um hotel próximo à praia (não lembro o nome do hotel). Foi a primeira vez que entrei em um hotel, nunca tinha entrado em um elevador, confesso que quando entrei fiquei emocionada, ficamos instaladas no quinto andar e de lá víamos a praia. À noite passeávamos na orla. Foi a primeira vez que pude presenciar uma praia de perto. Isso já estava com 50 anos. Outras lembranças que não esqueço são dos meus primeiros dias de aulas. Foi uma experiência nova pra mim, apesar de ser uma professora rígida, regrada e com pulso firme, os alunos sempre tinha um respeito por mim. Lembro muito dos meus alunos com muito carinho. As lembranças das brincadeiras, da conversas, da forma que avaliava. Imagine que as provas eu tinha que copiar todas em mãos nas folhas de papel pautadas, pois não tinha mimeógrafo e nem máquina de datilografia. A solução era copiar na mão mesmo.

O que chama atenção no depoimento da professora são suas memórias coletivas, uma vez que perpetua de momentos importantes com pessoas a sua volta. A mesma descreve sua visita pela primeira vez à praia e junto com ela estavam outras professoras que puderam compartilhar com veemência de sua felicidade de conhecer o mar. No ramo escolar, lembra como eram feitas as avaliações dos alunos, como a própria relata, eram feitas à mão, isto por falta de recursos que não existiam na época que lecionava. Então como uma docente que queria uma metodologia eficaz para os alunos, se sujeitava em copiar várias vezes a avaliação em folha de papel para que os alunos tivessem o prazer ou até mesmo a intimidade de dizer “fiz uma prova”, como citada em sua fala, tudo com bastante afabilidade.

As memórias da professora Socorro são instigadas em suas lembranças, uma vez que a mesma não tem em seus arquivos fotografias, livros ou cartilhas da época, pois não guardou consigo essas recordações para uma possível forma de rever com o passar dos anos. As memórias trazem significados acompanhados de símbolos. No caso da professora, agarrei-me apenas em suas falácias e recordações dos tempos remotos de outrora.

Nóvoa (1992) parte do pressuposto de que toda história parte do presente, que o passado não é o objeto, mas que buscamos no passado vestígios deixados que nos ajudem a responder as questões sugeridas pelo mundo em que vivemos. E nesse caminhar, a professora fez sua história, mesmo sem objeto tangível deixa marcas nas narrativas e faz o leitor refletir sobre o papel de uma docente em épocas remotas que apostou todas suas cartas em sua carreira de professora polivalente.

As recordações depois da aposentadoria

Um caminho possível.

Neste capítulo, trago uma narrativa da professora Socorro como uma recordação após ser aposentada, com seus 76 anos, ainda bem lúcida e determinada,

descreve que tem oito filhos vivos, sendo que seis moram no Rio de Janeiro, são três mulheres e três homens, um mora na capital da Paraíba, João Pessoa e outro mora com ela. O que se encontra em casa seguiu carreira de professor e perpassa por trajetória docente há mais de vinte anos.

A professora é avó de dezesseis netos e bisavó de dois bisnetos, reside na cidade de Belém-PB, é motivada pelas lembranças do passado, vivenciando consigo os relatos do presente. Diz que, mesmo os filhos morando distante, sempre estão falando com ela, pois segue o ritmo da tecnologia pelas redes sociais, como WhatsApp, Facebook e Instagram para estar conectada com os familiares. Leva uma vida caseira, onde passa maior parte do tempo no lar, indo à igreja, utilizando jogos off-line como quebra-cabeça, caça-palavras, damas, etc.

A mesma cita que tem uma paixão por ouvir os louvores cristãos pelo celular. Muitas vezes chega a dormir escutando músicas e gosta de interagir nos grupos das redes sociais que tenham algum encaminhamento cristão. A professora diz que tem um grande carinho pela cidade em que mora (Belém-PB). Foi onde surgiram suas raízes. Na maioria dos filhos ela já estaria morando no Rio de Janeiro, porém a mesma não tem desejo de sair de sua terra natal.

Este breve comentário sobre a docente é para que o leitor possa compreender que é uma senhora vivida de experiência, carregando consigo esperança e entusiasmo, seguindo os avanços da era globalizada e trazendo suas memórias passadas e comparando com momentos atuais deste século. Lembra com impressão as dificuldades do tempo em que ensinava e as facilidades nos dias de hoje na localidade onde trabalhou.

A professora aborda uma teoria acerca de questionamentos de sua época, afirmando como um período difícil para os filhos dos agricultores se deslocarem de suas casas em dias chuvosos a fim de estudar, relata sobre os materiais escolares precários que a maioria das crianças tinha: apenas um caderno e um lápis; aponta sobre o cansaço físico, uma vez que estudavam pela manhã e ajudavam os pais à tarde na lavoura, enquanto que na atualidade diz que muitas coisas mudaram. Hoje na zona rural, se vê alunos andando de moto, as casas com energia, água encanada, materiais avulsos, quando chove os alunos nem saem de casa, tudo é mais fácil segundo a professora. (Socorro, 2019)

Em uma conversa vaporosa e saudável, daria para escrever um livro, pois as experiências vividas pela docente são baseadas em suas vivências e conhecimento de mundo que carrega nestas quase oito décadas de vida. Já diz alguns pensadores cristãos quem tem experiência não são escritores que acabam de sair da universidade e escrevem dez, vinte, trinta livros, mas sim aqueles que já viveram mais de seis, sete e oito décadas. A experiência da professora é nítida em suas reminiscências e na sua história. Perguntei a professora: Quais experiências transportam depois de aposentada, o que ela responde: Socorro, (2019)

Primeiro que tudo, se pudesse não teria me afastado de sala de aula. Trabalhei três meses de graça quando me aposentei, gostava do meu trabalho, se pudesse tinha me aposentado e continuado lecionando. O que ficou como experiência é quando vejo meus alunos seguindo suas vidas e me encontram em um algum lugar e dizem: Dona Socorro, minha professora querida, isto é gratificante e marca muito minha carreira. Em uma época difícil, cultivei bons alunos nessa trajetória. Tenho alunas que lecionei e hoje são professoras quase aposentadas, como é bom ter esses alunos como experiências para dizer valeu apenas ser professora.

No diálogo com a professora fica nítido que o desejo por lecionar não foi apenas no período de sala de aula, mas que ultrapassou. Após a aposentadoria, diz que se pudesse estaria lecionando até os dias atuais. Impregna suas lembranças sincronizadas pelo reconhecimento carinhoso dos ex-alunos que a encontram e reconhecem o quanto foi prazeroso estudar com a mesma.

A professora Socorro deixa um legado na instituição que lecionou. Hoje a escola se chama Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Expedito e tem raízes dos netos daqueles alunos que ela alfabetizou. Sua história docente está intrinsecamente ligada à instituição. Apesar de que, neste momento não relato com afinco a história da Instituição Escolar, pois isto poderá ser escrito em outro momento para dar direcionamento ao leitor que o campo de trabalho da professora também tem sua História, biografia e memória.

Considerações finais

A Biografia, história e memória da professora aposentada Raimunda Paulino de Sousa, traz uma alusão a novas experiências para prosseguir em outros trabalhos de cunho acadêmico. Percebo que analisar sua trajetória de vida, suas experiências e vivências no campo da educação me fez refletir sobre o papel do professor de hoje e da década de 60 em diante.

O trabalho aqui apresentado traz respaldo para novas possibilidades de investigar outros sujeitos no âmbito educacional da época ditatorial do país. Em nenhum momento descrevi apontamento de autores que trazem a temática educação do campo, pois neste momento pretendi avançar com as reminiscências da professora aposentada elencando pontos breves de toda sua história.

Este abre caminhos para possíveis trabalhos acerca da professora aposentada, como: a história da instituição escolar que a mesma fez parte, a educação do campo embebida por autores acerca na temática e as narrativas de alunos que a professora Socorro lecionou por longos anos.

Concluo esta experiência onde prevalece às memórias da professora apresentando como possibilidade a trajetória de vida tendo um manancial a mais para se o leitor compreender a memória na educação e a prática docente.

Bibliografia

BARROSO, Eloísa Pereira. **Memória e Biografia**: As representações de uma guerrilheira no período da Ditadura Militar Brasileira. São Paulo, Unesp, v. 11, n.1, p. 96-115, janeiro-junho, 2015. ISSN – 1808–1967

CARINO, JONAEDSON. **A biografia e sua instrumentalidade educativa**. Educação & sociedade, ano xx, n° 67, agosto/99

CHARLOT, Bernard. **Fala mestre**. In: NOVA ESCOLA, n° 196, p.15-18, outubro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

NÓVOA, Antônio. **Inovação e História da Educação**. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes de. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**. 2019.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). Usos & abusos da história oral. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002. p. 93-101.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, **histórias de vida e práticas de formação**. NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

VIANA, Adenize da Silva. et al. **Alfabetização nos anos iniciais do Ensino fundamental**: do método Tradicional à proposta sociolinguística. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, 26, junho de 2017.



**POLÍTICAS EM REDE, FANTASMAS DO PASSADO E
GOVERNAMENTALIDADE: APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICA NA AU-
LA DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO ENSINO MÉDIO**

José Maxsuel Lourenço Alves

Introdução

Maio de 2019. Cada vez mais, bits e barricadas se mesclam na política contemporânea. Mas como poderiam ser estudados hoje pela história e estudados na atual aula de história? Impossível! A história política atual é marcada por transformações tão rápidas, que quaisquer afirmações sobre o presente se desmancham no ar sob o efeito de cada nova notícia, a descoberta de que aquilo que foi tomado por verdade, era “fake News”; ou transformada por outra declaração/Tuitada da família Bolsonaro e seus representantes, por exemplo.

Se produzir história do presente era difícil, antes da emergência da internet e das redes sociais, pela dificuldade de manejar o volume de informação produzido pelos jornais e depoentes e pela contingência inerente ao processo histórico; hoje, o volume e a checagem de informação se torna uma tarefa muito mais problemática; afinal como manejar e filtrar tanta informação? Impossível, pois o conhecimento histórico precisa da monotonia dos arquivos públicos e da paciência exigida pelo cruzamento de fontes e da crítica interna e externa da informação. Impossível, porque o historiador precisaria resguardar o seu lugar institucional de fala, garantindo que aquilo que enuncia seja mais que o relato das chamadas dos dias; que seja um lento sopro sobre as cinzas deixadas pelo trajeto do fogo, em buscas das brasas (HUBERMAN.2012), que indiciariam suas origens, seus bombeiros e seus piromaniacos. Impossível, pois o desafio é duplo: entender a história imediata e, simultaneamente, estudá-la em sala de aula.

Realmente, é impossível! No entanto, por outros meios, os usos do passado acontecem todos os dias. Um passeio breve pelas redes sociais, mostra que o discurso sobre o passado está muito longe de ser uma exclusividade do historiador. Memes, editoriais, tirinhas e frases de efeito bricolam guilhotinas e ministros, escravistas e neoliberais, passeatas e forcas, tuitadas e caravelas. A história é cada vez mais pública, enquanto que a historiografia; isto é, o discurso histórico produzido pelos historiadores, não vem tendo a mesma publicidade. O passado vem sendo apropriado e ressignificado pelos sujeitos do presente, através dos mais variados meios. Enquanto que o historiador do presente, precisaria esperar o tempo passar para enredar a sua narrativa. Com isto, uma plêiade de registros praticamente inexplorado pelo histori-

ador emerge, ele a mira receoso, como quem olha o oceano, de cima de uma falésia (CHARTIER, 2002) e se pergunta se o sabor do salto valeria o risco da queda.

Isto se torna ainda mais radical, quando consideramos o duplo lugar de historiador e professor, na medida em que o ensino exige a transposição dos conhecimentos históricos para o ensino médio, como nesse caso, e, enquanto isto, os estudantes também apropriam-se do passado, no seu exercício de entendê-lo e agenciá-lo no presente. Este é um processo que passa alhures da influência do historiador, e talvez, ele possa contribuir qualitativamente na apropriação desse passado, na medida em que é um sujeito que olha o presente e pensa a historicidade de seu próprio tempo de modo privilegiado, por conta das singularidades do seu objeto de estudo. Dito de outro modo, juntar-se aos estudantes no seu exercício de pensar as temporalidade de seu próprio presente, pode ser uma maneira de reinventar maneiras de produzir a aula de história e de efetivar o papel que o conhecimento histórico tem na produção da cidadania.

Nessa perspectiva, o que pretendemos neste texto é produzir alguns paralelos entre o passado político e o governo Bolsonaro. Apontamentos que, como sugere Walter Benjamim (1982), funcionem como a luz das estrelas, nos possibilitando desenhar constelações. Portanto, tecemos aqui um ensaio sobre a experiência de produzir uma história do presente, junto a estudantes do ensino médio do IFPB, Campus Itaporanga. Em um primeiro momento discutimos brevemente sobre a historicidade política do nosso presente, especialmente no que diz respeito aos cruzamentos de tempos que o implicam; em segundo lugar refletimos sobre a experiência do curso de extensão intitulado **Histórias políticas do Brasil contemporâneo – nossos passados presentes**. Neste curso, produzimos cruzamentos entre dimensões históricas da política de longa e curta duração e algumas das principais ações do governo Bolsonaro, na campanha presidencial e nos seus quatro primeiros meses de governo. Por fim, problematizamos as possibilidades da agência política no mundo marcado pela necessidade de alianças nas ruas e redes de solidariedade e resistência ao fascismo dentro e fora das redes sociais.

Sedes e redes de passado: uma descrição do passado imediato

Vivemos em um regime de historicidade presentista (HARTOG, 2013), no qual o espaço de experiência e o horizonte de expectativas são cada vez mais curtos, e, por isto, o passado nos diz cada vez menos sobre o que poderíamos esperar do futuro (KOSELLECK, 2007). Por isto, somos ávidos por referências. Os objetos e discursos sobre o passado, na medida em que se distanciam da nossa vida imediata, tornam-se relíquias que cortejamos, admiramos e delas esperamos a magia: o feitiço de dar espessura histórica ao modo cada vez mais rápido com o qual o nosso mundo muda (HUYSSSEN, 2000.). Exatamente quando o passado se distancia cada vez mais

rápido de nós e o futuro deixa de ser o lugar onde enunciamos o nosso desejo, o presente se agarra aos símbolos do passado, na esperança de carregar para o futuro algo consigo que resista ao tempo.

Enquanto isso, o mundo mudou. Nos últimos 30 anos, pelo menos, as conquistas do movimento negro, feministas e LGBTQ interpelam radicalmente as sociabilidades e provocam a produção de novas sensibilidades (GUATTARI,1996), nas quais, por um lado, luta-se contra as estruturas sociais que produzem as desigualdades e, por outro, combate-se as tramas culturais nas quais se torna intolerável, por exemplo, rir das velhas piadas sobre as diferenças que constituem o povo brasileiro. A injúria, a infâmia, o desrespeito e a humilhação perdem o espaço que tinham nas redes discursivas que tramam o cotidiano, produzindo o conceito de politicamente correto. Esses marcadores sociais da diferença e do preconceito já não podem mais ser usados com normalidade, sem que seja considerado uma violação do Outro e dos limites da convivência social. No entanto, o intolerável, não seria exorcizado tão facilmente.

2018 nos mostrou que o que se imaginava como prestes a ser resolvido, como por exemplo, a sedimentação de direitos fundamentais como a liberdade religiosa e sexual e os próprios direitos humanos, passaram a ser ameaçados, demonstrando que o obscurantismo brasileiro tinha raízes profundas e antenas poderosas. Foi ingênuo imaginar que tais transformações se efetivariam sem a oposição das subjetividades forjadas (e beneficiadas) na desigualdade, no racismo e no patriarcado brasileiro. O que foi inesperado é que tal combate não acontecesse por meio de instrumentos do passado, e sim, por meio de relíquias futuristas. Dito de outro modo, o passado brasileiro fez-se presente com uma intensidade imprevisível e indigesta, porque, por um lado, nos obrigou a perceber que sempre esteve aqui, apesar de paulatinamente obscurecido, recalcado, silenciado; e, por outro lado, porque fez-se visível, em primeiro lugar, através de objetos e mecanismos de sociabilidade que simbolizam a inovação, a modernidade, o futuro, o novo: os Smartphones e as redes sociais.

Nossos amuletos futuristas, os Smartphones que carregamos conosco a toda parte, foram possuídos por fantasmas. Estes passaram a habitá-los através de grupos de whatsapp, carregados por discursos de ódio que esfriavam nossa casa e nossa espinha, com discursos que retorciam nossos valores e faziam ranger nossos dentes e portas. Nossos passados se cruzaram em rede com uma força capaz de sustentar os clamores pelo retorno da monarquia, da ditadura militar, da negação de direitos trabalhistas e do controle religioso do corpo do outro. Diariamente, como legiões, mensagens tratando de kits gays e propaganda do projeto de retorno à eleições como cédulas de papel, possuíam nossos ouvidos e nossas pautas. Essas mensagens exigiam de nós o esforço de defender-se do intolerável, enquanto invadiam o nosso tempo e nossas bocas, retirando de nós, nossos projetos de presente. Em síntese,

se, a política surgiu como este lugar de encarnação de ideias que parecem vir de outras temporalidades. Encarnação porque as ideias precisam da carne, do corpo, da vulnerável materialidade que pulsa para existirem (BUTLER, 2015; 2018), mesmo que circulem pelos bits da mais sofisticada tecnologia.

Dos aparelhos às carnes foi só mais um passo. Rapidamente, habitantes de outras temporalidades cruzaram conosco na rua e sentaram-se conosco à mesa. Ruínas de ideias de outras eras, emergiram nas bocas e nas teclas dos mais variados tipos sociais de sujeitos. Com isto, os direitos humanos de 1948 e mesmo os direitos do Homem e do cidadão de 1789, tornaram-se alvo de ataques e passaram a ser lidos como uma afronta às distinções do “homem de bem”, uma espécie de Nobreza feudal em pleno Século XXI. Enquanto isso, eu me pergunto: “como pessoas que cresceram comigo podem agora assumir discursos de agressão que, no limite, são direcionados contra mim, contra a forma de vida que é a minha?” (SAFATLE, 2018:8).

Houve quem imaginasse que isto era uma peculiaridade dessa guerra eleitoral, um momento de vale tudo, que duraria pouco. Que, computados os votos, tudo estaria exorcizado. No entanto, chegamos a 2019, novos e velhos agentes políticos assumiram seus lugares na explanada dos ministérios e, desde as primeiras horas, percebemos movimentos disformes. Fantasmagorias medievais coloreem os sexos, Tuites fascistas mantêm a pauta do dia, personagens coloniais como as beatas, os capitães do mato e senhores de engenho disputam posições entre as cadeiras do congresso nacional e dos ministérios. Um astrólogo, sem mover-se de sua casa no estado da Virgínia, nos Estados Unidos, anuncia a necessidade de mover os céus, para que o horóscopo do dia corresponda a epifania prometida: que o Brasil volte a ser o país do passado. Um lugar onde os valores, poses e posses coloniais, onde a rede de manutenção e reprodução da desigualdade e dos privilégios, possa gerir a vida brasileira desavergonhadamente.

O que vimos acontecer foi que o tempo não tem a forma de uma seta. Compreendê-lo assim é imaginar que o que foi feito e vivido por melhor ou pior que seja é apenas algo que ocorreu e não nos diz mais respeito. O que vimos é que o tempo é randômico, labiríntico, espiralesco; que o passado nos interroga, nos interpela e nos constitui. Ele sobrevive em nós e por isto, precisamos realizar o inventário dos tempos que nos atravessam, dos valores que nos compõem, das produções sociais que articulam os nossos corpos e nossas práticas. Não adianta fingir que os mortos não existem, ou que suas ações não nos afetam. É preciso encará-los e nos tornar conscientes de que uma herança que foi deixada.

Só assim poderíamos decidir coletivamente e conscientemente o que fazer com essa herança. Só assim, nós brasileiros nos daremos conta de que, por exemplo, não fomos capazes sequer de punir os torturadores da ditadura militar, diferentemente de todos os países da América latina; que isto nos implica e diz muito sobre nós mesmos, sobre como lidamos com a violência de Estado, que retorna sobre nós

inelutavelmente. Uma das maneiras de fazer isto é escrever e tornar pública a história, na medida em que damos um lugar na escrita, para aquilo que não tem mais lugar no mundo. Como afirma Certeau(1982), a história é um rito funerário e escrevê-la é como lavar a casa, para que ela seja habitada por novos sujeitos e novas práticas, o que se tornar ainda mais imprescindível, quando se trata de dar visibilidade a história do próprio presente.

O Curso Histórias políticas do Brasil contemporâneo – nossos passados presentes.

Em Abril de 2019, no Instituto federal da Paraíba, campus Itaporanga, promovi o curso livre de extensão **Histórias políticas do Brasil contemporâneo – nossos passados presentes**. Ele se propôs a um triplo jogo com os 21 estudantes do campus e 3 interessados da comunidade que participaram dele ao longo de quatro encontros de três horas cada. Por um lado, realizei um levantamento de temas caros à história política, especialmente do Brasil e, por outro lado, fiz paralelos entre estes temas e a conjuntura política das eleições e dos quatro primeiros meses do governo Bolsonaro. Enquanto isto, tomei nota de comentários, impressões e opiniões políticas dos participantes através de questionários anônimos produzidos no google Docs e respondidos entre as aulas do curso, de modo que as perguntas precediam as aulas, evitando, com isto, que a discussão em sala afetasse diretamente as respostas.

Em primeiro lugar discutimos o novo fôlego que a história política ganhou com os acontecimentos que vem ocorrendo no século XXI. A história política é uma tradição historiográfica tida como obsoleta, datada do século XIX e início do século XX, por ser marcada pelas práticas do positivismo e do historicismo, o que implicava no discurso laudatório dos “grandes feitos” e dos “ grandes homens” da história. Para sobrepô-la tivemos duas tradições: a) a marxista e sua análise dos processos, das relações econômicas, das determinações sociais que desenham as ações dos homens; b) a culturalista, aquela que, através de várias possibilidades demonstravam as mentalidades, as formas de pensar, de sentir, de produzir significados para o mundo social.

No entanto, como dito, a história política ganhou novo fôlego tanto pela transformação dos problemas historiográficos, que passaram a lidar com acontecimentos de menor escala temporal; quanto pelas requisições do próprio presente. A emergência, em nível global, de movimentos como o “Vidas Negras importam”, a Primavera Árabe, o movimento dos Coletes Amarelos; e, no nível nacional, o antipetismo e o bolsonarismo surgiram como fenômenos que exigem a atenção do historiador em geral, e a minha especificamente. Com isto, discutimos como questão de abertura, que a história é provocada sempre pelo seu presente, mesmo que as relações entre as questões do historiador e o passado não sejam evidentes, o tempo pre-

sente sempre está implicado, pois o historiador tem um lugar institucional de fala, que se transforma ao longo do tempo. As perguntas que faz e o modo como pensa, problematiza, pesquisa e escreve são formas que são interpeladas pelas latências do tempo em que o historiador vive, que portanto, transformam o modo como a historiografia pensa o tempo que é estudado (CERTEAU, 1982).

Posteriormente, o primeiro conteúdo histórico escolhido foi a emergência do Estado moderno e a sua relação com a governamentalidade. Para mim foi fundamental distinguir a forma de governo do Estado absolutista do funcionamento do nosso Estado. Com isto, poderíamos caracterizar os princípios que são exigidos de qualquer governante moderno e com isto, estabelecer os desafios e as exigências necessárias ao governo Bolsonaro.

O Estado absolutista era uma forma de governar que gira em torno da soberania que o rei exerce sobre seus domínios, especialmente seu território. Os súditos são objeto da ação do Estado, especialmente quando elas estão na interseção entre o soberano e seu território. Por esta razão, tal forma de governo é marcada pelo controle dos fluxos de mercadorias e de sujeitos, o monopólio monárquico sobre as autorizações para a venda de alguns produtos, a criação de taxas para a entrada e saída de mercadorias do território, etc. (HUBERMAN, 1981) enquanto isto, do ponto de vista jurídico-político, o rei tinha o poder de **“fazer morrer ou de deixar viver”**, na medida em que estava sob a sua vontade a autorização da liberdade, a masmorra ou o suplício. Este último era um ritual de punição, no qual a tortura pública demonstrava o poder do Rei na carne do súdito punido, provocando um duplo efeito na população, de gozo social com a violência do rito jurídico e medo generalizado que, diante desta crueldade deveria temer o soberano (FOUCAULT, 1987).

Tratava-se de uma sociedade radicalmente hierarquizada, na qual a política era decidida em torno das distinções de sangue. Uma sociedade para a qual havia uma distinção ontológica entre os homens, dada pelas condições de seu nascimento e manifestada nos minúsculos ritos e símbolos que desenhavam o cotidiano. As relações de família eram fundamentais para a manutenção do poder, especialmente pela hereditariedade do trono. Nesse sentido, tanto a discricionariedade do monarca, quanto a de seus familiares constituíam a organização política. A palavra do Rei, da rainha, do príncipe, ou mesmo das famílias que pudessem se aproximar da realeza adquiriam um tipo de poder que organizava o cotidiano através da imposição da vontade, de símbolos e rígidos ritos, entre os quais estava a espetacularização da violência.

Nesse momento do curso, vários paralelos entre as características do Estado absolutista e o nosso presente político foram sistematizadas com os estudantes. O mais forte deles foi o poder de intervir que os filhos de Bolsonaro têm, diferentemente de praticamente todos os presidentes da história da nossa república. Para

muito além dos cargos públicos que ocupam, eles demonstram como essa família flerta com esta forma de governo, para a qual as decisões deveriam se dar de modo despótico, caso pudessem.

O mesmo desejo é repetidas vezes manifestado pelo próprio presidente, que nos seus jogos de linguagem, fala à população através do Twitter, sobre possíveis intervenções suas em quaisquer assuntos, mesmo que este não sejam de sua competência. Por outro lado, também são discricionárias as suas decisões de nada fazer, de decidir não assumir funções que cabem ao seu cargo. Seja no modo como delega as funções dos ministérios e depois age e fala como se ele não fosse responsável pelas ações destes ministros (BRUM, 2019), bem como, sobre toda a rede discursiva que foi produzida ao redor da legalização do porte de armas, pois ao invés de assumir as omissões do Estado como um problema de política pública e promover pactos com estados e municípios, etc. ele transfere para a população a responsabilidade sobre a própria segurança.

Após isto, continuamos a discussão apresentando o Estado Moderno, que, por sua vez (apesar dos paralelos e semelhanças que possam ser feitas), é radicalmente distinto do absolutista, especialmente quando ele ganha o desenho republicano da democracia representativa. De acordo com Foucault (2008), nesse modelo o Estado passa a pensar a si mesmo como um pastor de uma população a ser governada, neste sentido, de condução ao longo da vida; de uma população sempre em movimento, marcada pela administração destas vidas tendo em vista a sobrevivência do todo. Trata-se portanto de um modo de governar que investe mais sobre o domínio das vidas, das condutas, que sobre o domínio dos territórios. Nesse sentido, o governante deixa de ter súditos, como este conjunto amorfo de sujeitos que vivem em um território, e passam a produzir uma população. Esta

não é concebida como uma coleção de sujeitos de direito, nem como um conjunto de braços destinados ao trabalho; é analisada como um conjunto de elementos que, por um lado, se liga ao regime geral dos seres vivos (nesse caso, a população é do domínio da espécie humana...) e, por outro, **pode dar ensejo a intervenções concertadas** (FOUCAULT, 2008: 493 Grifo nosso)

Embora possa se confundir com o conjunto dos sujeitos num território, é importante considerar que no Estado Moderno, quando a população emerge como sujeito político é como objeto da razão de Estado, que age conforme os planos do governo (de acordo com as estimativas), que mantém num nível seguro (no sentido de não alarmante) a escassez de alimentos, por exemplo; ou que age conforme as leis. Aquele que não age como população, que “se recusa a ser população é o povo” e ao resistir desajusta o sistema, portanto, não basta estar sob o domínio da atuação do

Estado, é preciso permitir-se a estas intervenções concentradas, até mesmo aquelas que visam recuperar as ovelhas desgarradas (FOUCAULT, 2008:57).

Tal modelo de governabilidade, no qual ser um governante significará ser aquele que gerencia um conjunto de dispositivos através dos quais é possível conduzir a população, é a própria mecânica do Estado moderno. Todos os governos ocidentais dos últimos duzentos anos tiveram esta forma de gestão como objetivo de suas ações. Dos mais democráticos aos mais autoritários, dos plebiscitos suecos até os governos militares na América Latina, todos possuem ou contam com este fator político em seu horizonte. Para afirmar-se como governo, para assumir tal papel, os governantes necessitaram de uma proposta de gestão da população, sem ela, não seriam gestores modernos, estariam administrando apenas as terras, não as gentes.

Nesse sentido, desde o século XVIII, com os economistas fisiocratas, os quais, diante do problema do excesso/escassez de alimentos, prescreveram que os governantes não deveriam nem esperar a fome disseminada pela população acontecer, nem preocupar-se em sanar cada falta de alimento que surgisse, e sim, produzir um cálculo da fome tolerável, do número de mortes aceitável, para a partir destes números e agir sobre a população, a fim de que ela produzisse os alimentos dentro deste corte entre o excesso e a falta. Em suma, para regulá-la,

Em outras palavras, é a oscilação abundância/ escassez, carestia/preço baixo, é apoiando-se nessa realidade, e não tentando impedir previamente, que um dispositivo vai ser instalado, um dispositivo que é precisamente, a meu ver, um dispositivo de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 46-50).

Não se trata, portanto, de prevenir grandes penúrias, mas de deixá-las ocorrer num nível tolerável pela população, para, em seguida, dirigir esta própria população nas formas de atravessar a escassez. Assim, produzir tais dispositivos passa a ser pensado pelos governos como uma maneira de administrar a população, que passa a pensar o governo como algo indispensável, como um salvador das crises. Para os governos, portanto, passou a ser necessário, entre outras coisas, produzir uma política de saúde capaz de diminuir a mortalidade, de prevenir as epidemias e de fazer baixar a taxa de endemia, de intervir nas condições de vida, para modificá-las e impor-lhes normas (quer se trate da alimentação, de habitat ou de urbanização das cidades) (FOUCAULT, 2008: 494). A razão de Estado moderna funciona através de um projeto de governamentalidade, que propõe medidas muito específicas e calculadas de modo que elas se mantêm toleráveis “graças ao Estado”, mas nunca esquecidas.

Ao mesmo tempo, quando este modelo surge, está intrinsecamente conectado a ascensão dos interesses burgueses de ruptura com o mundo absolutista. Valores como o de que há uma igualdade ontológica entre os homens, que estes são indi-

víduos capazes de concorrer livremente no mercado passaram a vigorar de modo cada vez mais incisivo. Contra o controle do rei sobre o território, os pensadores liberais faziam circular a ideia de que ao rei cabia “deixar fazer e deixar passar”, de permitir a liberdade religiosa, de expressão e produção e a circulação das mercadorias e sujeitos no território.

Nisto, a tomada da economia foi fundamental, especialmente, se considerarmos a etimologia da palavra: *oikos* + *nomia* = como cuidado, governo, posse da casa, como lugar de investimento e modelo. Mas também na produção de uma linguagem fundada no planejamento e intervenção, tendo em vista o governo da população, de sua produtividade, de seus desejos, de suas condutas. O fazer morrer ou deixar viver era substituído pela máxima de que caberia ao Estado **Fazer viver ou deixar morrer**, que sua ação era um tipo de poder positivo sobre a sua população, capaz de torná-la mais produtiva, disciplinada, bem comportada sob a promessa de que, com isto, o Estado estava agindo em benefício da população. Um conjunto de ações que Foucault chamou de Biopolítica. Ao invés do ritual do suplício como mecanismo de ordenamento social foram criadas instituições disciplinares (A escola, a fábrica, o quartel e a prisão), nas quais o domínio sobre o corpo e o tempo são os mecanismos de controle dos sujeitos que investiriam na ampliação de sua produtividade (FOUCAULT, 1987).

Este modelo de Estado fundado num cálculo estatístico dos problemas é exatamente aquilo que está em choque com a realidade do atual governo. Por um lado, estamos diante da incapacidade de adequar-se à linguagem do planejamento institucional, que marca diversas esferas da administração. Por outro lado, não acredito que este é apenas algo que aconteça por incapacidade, tendo em vista que o próprio Estado é composto por um corpo técnico capaz de traduzir os desejos da equipe governante, para a linguagem da governamentalidade. Creio que a opção por não oferecer dados, por não trabalhar com a forma estabelecida do planejamento estratégico é uma maneira de governo, é um modo de romper, parcialmente com o modelo moderno de governamentalidade.

No curso tomamos como exemplo o ministério da Educação, que, em 4 meses de governo, oferecia como planejamento estratégico uma sequência de desejos em frases pouco precisas. A ala olavista do Governo Bolsonaro que governa este ministério, pretende geri-lo sem valer-se da governamentalidade estabelecida, eles governam sem cálculo estatístico, sem a apresentação de metas e prazos. Se com Ricardo Velez Rodrigues o congelamento das engrenagens do Ministério da educação foi a principal marca de sua curta administração; com o atual ministro, Abraham Weintraub a mesma lógica se mantém, só que de modo mais agressivo: do congelamento para o desmonte, enquanto isto, o presidente age como se as ações dos ministros não fossem de sua responsabilidade:

Outro exemplo é a demissão do ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez para colocar em seu lugar outro que pode ser ainda pior. Bolsonaro fritou o ministro que ele mesmo nomeou e o demitiu pelo Twitter. Ao fazê-lo, agiu como se outra pessoa o tivesse nomeado – e não ele mesmo. Chamou-o de “pessoa simpática, amável e competente”, mas sem capacidade de “gestão” e sem “expertise”. Mas quem foi o gestor que nomeou alguém sem capacidade de gestão e expertise para um ministério estratégico para o país? E como classificar um gestor que faz isso? Mais uma vez, Bolsonaro age como se estivesse fora e dentro ao mesmo tempo, fosse governo e opositor do governo simultaneamente (BRUM, 2019).

O mesmo comportamento permanece com o novo ministro. Basta considerarmos como o contingenciamento/ corte do orçamento das instituições federais de ensino foi apresentado à população. Em primeiro lugar como um ataque ao curso de humanas, com o desejo de eliminar sociologia e filosofia do currículo. Depois, como uma espécie de vingança do Governo apenas às universidades que se manifestaram contra o Fascismo durante a campanha eleitoral de 2018. Algo que não cabe dentro da lógica de um ministério, nem é aceitável constitucionalmente. Depois o mesmo caso é apresentado como um mal-entendido, que o congelamento seria em toda a rede federal. Mas de quanto seria? Trata-se de 30% da verba discricionária, que é aquela que está sob as possibilidades do manejo do administrador para o pagamento de funcionários terceirizados e de gastos como água, internet e segurança privada. Tal congelamento corresponde a 3,5% do orçamento das IFES, pois o ministro não pode decidir sobre o orçamento que corresponde ao pagamento dos servidores em exercício e aposentados.

Ora, 30% ou 3,5%? O cálculo estatístico, quando aparece, confunde mais que esclarece. A objetividade dos números dá lugar ao desejo de apresentar o contingenciamento como algo menor do que ele realmente é. Ao fazer uso de todo o orçamento como base do cálculo, ele usou variáveis que estão fora do poder de manejo do ministro, posto que não cabem na equação do que o governo pode decidir cortar, enquanto que, com tal decisão, leva as instituições à beira do colapso. Afinal, como funcionar com a sequência de cortes orçamentários de uma rede que estava em expansão? Se por um lado, o governo Bolsonaro se distancia da forma do Estado moderno, com suas estatísticas e metas, por outro ele radicaliza outra dimensão de seu funcionamento; pois na medida em que cria problemas dentro da própria máquina pública, como a possibilidade dos IFES fecharem as portas, ele provoca um movimento de descrédito na universidade pública e ampliação da especulação entre as privadas, além de apontar para a possibilidade da privatização e se estabelece exatamente como aquele que pode garantir a “emergência orçamentária” que isto aconteça. Ele surge como o gestor das crises. Ora é o bombeiro que apaga o incêndio, ora é o piromaníaco que o causa.

Tal radicalização da governamentalidade é a face atualizada do Estado, sob os desejos neoliberais. Cada vez mais é preciso diminuir o Estado e seus mecanismos de proteção, para que se possa capitalizar todas as dimensões da vida, diminuir as redes de proteção dos

sujeitos, expô-los à precariedade (BUTLER, 2015). É esta a lógica da Reforma da previdência - que copia o modelo falido que o Chile está abandonando (tornando o Brasil o único país a assentar sua política previdenciária exclusivamente na capitalização) - que tem no sistema de capitalização como núcleo da substituição do sistema de solidariedade. É preciso que o Estado não garanta a ordem, mas seja um gestor da desordem constante, uma desordem que permite o lucro e a flutuação das marés das bolsas de valores, que se alimentam do caos gerador de especulação financeira, e a sensação de crise constante, que torna o governo uma necessidade inelutável. Este movimento se estabelece em todo o mundo, mas qual a singularidade do caso brasileiro? Para entendermos isto, fez-se necessário discutirmos algumas características das relações que o Estado brasileiro estabeleceu com a sua população.

O Brasil se fundou sobre a construção de uma rede de reprodução da desigualdade assentada sob a escravidão, a posse de latifúndios e a alta cobrança de impostos da metrópole. A unidade nacional era o resultado de uma equação que tinha como principal variável o forte regionalismo, que se expressou ao longo do Século XIX e início do XX, através de mais de 20 movimentos sociais que eclodiram contra as estruturas da desigualdade nacional e as imposições de um governo central, que se mantinham através da violência do Estado, especialmente através de seu braço militar. Nas primeiras décadas da república, o regionalismo e o militarismo se opunham como as forças que conduziam o país. Se a própria república foi proclamada através da imposição da força e da articulação de líderes militares, que centralizaram as forças necessárias para depor Pedro II, nas primeiras décadas do século XX era o regionalismo que imperava através do coronelismo, do voto de cabresto e da República café com leite.

A centralização das forças brasileiras se consolidou com o Governo Vargas, que através de interventorias, reformas administrativas, propaganda política e a caça aos comunistas, que foi utilizada como razão para a imposição da ditadura do Estado Novo. Marcado pela mescla entre o forte populismo e autoritarismo, pela criação de uma ampla máquina pública, na qual estão grandes estatais e a rede de educação, e o caráter centralizador do Estado. Nela, inspirados no fascismo que lhe era coetâneo, os brasileiros fizeram do elogio da ordem e do líder a grande marca da centralização política. Para tanto, dois mecanismos foram criados para alimentar este afeto político: a) a criação de manifestações públicas – os desfiles cívicos; b) a criação do programa de rádio a Voz do Brasil, que valia-se de uma tecnologia inovadora na época, o rádio, que estava se popularizando, para criar um canal de comunicação direta entre Vargas e a população.

Desse modo, através dos desfiles cívicos fazia-se dos corpos em marcha nas ruas a exposição pública da paixão nacional. A população demonstrava através da materialidade do seus passos e suores, dos tambores e pratos, das danças e da ocupação do espaço público a sua adesão ao projeto varguista (PARADA, 2009). Enquanto isto, através do rádio, a população podia entrar em contato com a “presença” do governante em sua casa, sua voz, suas ideias, seus planos e valores. O poder regional, que estava estabelecido, era rompido por um tipo de relação que se apresentava como próxima entre o governante e a população.

Mais uma vez, junto a turma percebemos como alguns paralelos entre o presente e o passado são possíveis. Especialmente quando consideramos as relações entre o uso de um novo recurso tecnológico – o rádio e as redes sociais – para criar uma nova relação entre o governante e a população, que rompe com as estruturas do poder e da forma de governar que existiam até então. Tal proximidade traz como consequência o forte apoio de uma parcela da população que vai às ruas em nome do sentimento de nacionalidade. Neste caso, o rito de ocupação das ruas com símbolos nacionais, tão fortemente utilizado no Estado novo, é apropriado hoje, no uso da camisa da seleção brasileira e da criação de coreografias de apoio durante a campanha, por exemplo. O que está em jogo é a utilização destes símbolos para o agenciamento dos afetos em torno da nacionalidade como dispositivo de adesão ao governante.

O próximo momento histórico fundamental foi a Ditadura militar. Assim como o Vargasismo ela fazia do elogio dos símbolos nacionais, entre os quais estão as próprias forças armadas; enquanto substituíam o elogio do líder, pela propaganda política da Corporação militar e das ações governamentais (FICO, 1997). A lógica de suas iniciativas era a da intervenção concentrada. Intervenção na máquina estatal através de reformas administrativas que tinham como consequência a diminuição do poder de compra da população como maneira de conter a inflação, bem como reformas nos ministérios, como a criação do Incra, do Mobral, projeto Minerva, Rondon e a criação das disciplinas de Organização política e social Brasileira – OSPB e Moral e Cívica (ALVES, 2015).

A outra dimensão desta intervenção era um tipo de relação como a população que a entendia como possível inimigo interno. A criação do Sistema Nacional de informações – SNI, vasculhava as vidas em todo o país à caça da resistência política à ditadura. Mais uma vez o comunismo como inimigo e alvo de uma batalha era utilizado para legitimar a criação e a manutenção do Autoritarismo estatal. Dentro destas intervenções é que a caça, a prisão, a tortura e o assassinato de inimigos políticos do regime militar se fez um dispositivo de punição à divergência política e de produção do medo como o afeto que geria as vidas e cerceava os desejos de oposição política.

Enquanto se apresentava como nacionalista, inclusive criando empresas estatais, a ditadura militar fazia da abertura ao capital estrangeiro e do acordo com os EUA, em plena Guerra fria, como a forma política e econômica de governar. As relações com os Estados Unidos eram tamanhas, que o próprio golpe de 64 aconteceu, porque a marinha estadunidense e Lincon Gordon, o embaixador dos EUA no Brasil, intervieram com para que ele acontecesse.

Com isto, discutimos como foi durante a ditadura militar que a lógica do discurso e das práticas bolsonaristas foram forjadas, embora ganhe novos desenhos. Bolsonaro é um agente público. Esta é a principal marca de sua história política. Primeiro como militar, afinal, uma das marcas do pensamento militar brasileiro é a necessidade de uma forte intervenção do Estado sobre a sociedade através do aparelhamento dele. Depois como político, afinal, é este o cargo que ocupa a mais de 20 anos, na defesa dos militares e no elogio da Ditadura em diversos momentos da nova república. Dois exemplos são categóricos: o evento de 50 anos do

Golpe Militar, em 2014 e a sua dedicatória a Carlos Alberto Brilhante Ustra, o mais conhecido torturador do Brasil, durante o seu voto no “Golpimpeachment” da presidenta Dilma Rousseff. Seu elogio a um torturador condenado é um exemplo retumbante das suas relações com as piores práticas do Regime. Afinal, o elogio não é a Médici, o mais popular dos generais presidentes, mas ao maior torturador da República brasileira.

Ao mesmo tempo, assim como na ditadura, do ponto de vista econômico, seu compromisso é com o capital internacional, especialmente com Estados Unidos, país ao qual fez duas viagens em menos de 5 meses e para o qual bateu continência e assinou acordos como a entrega do centro de lançamento de foguetes de Alcântara da força aérea brasileira os Estados Unidos. Por outro lado, tal lógica se radicaliza com a intenção de diminuição do Estado através da venda das estatais, tal como as negociações da parte comercial da Embraer para a Boeing.

Por fim, a aliança entre a repressão à participação política com o conservadorismo nos costumes é a terceira marca herdada da ditadura militar, que fazia da censura o principal dispositivo de repressão à expressão artística, por exemplo. Enquanto isto, a participação política, especialmente dos jovens, é narrada como algo a ser combatido e depreciado. Aquele que se manifesta e que por exemplo, defende a educação pública de qualidade é apresentado como inimigo do Estado, um “idiota inútil”, nas palavras do Próprio Bolsonaro. Além disso, o elogio da violência de Estado se apresenta como a maneira de tornar aceitável, estratégias de governamentalidade que aumentam a letalidade da polícia, como é o caso do “pacote anticrime” proposto pelo Ministro da Justiça Sérgio Moro e que segue em tramitação. Assim como na ditadura, a população é lida como inimiga interna, que precisa ser vasculhada e, ao sabor do desejo policial, eliminada.

Por fim, coube-nos pensar o passado mais recente, a Nova república. Os últimos 30 anos brasileiros foram marcados por um sistema de pactos entre os três principais agentes políticos da democratização: o PSDB, o PMDB e o PT. Estes partidos governaram o país a partir de um modelo de conciliação resultante da força política que foi necessária para depor a ditadura militar, que produziu, especialmente pelo modelo político do presidencialismo de coalisão. Ele fez da Direita brasileira, um modo de governo que cedia menos ao neoliberalismo, que em boa parte dos países do Mundo; enquanto que a esquerda brasileira, quando assumiu a presidência, não realizou as reformas necessárias ao ataque real às estruturas de reprodução da desigualdade no país. Dito de outro modo, Se o PSDB não privatizou o SUS, por exemplo; o PT não realizou a reforma agrária. Isto manteve o Brasil como um caso singular de país, no qual o Estado continuava mantendo estruturas fundamentais como a educação e a saúde, em um modelo que se expandia cada vez mais à melhoria e à universalização real, dentro de um cenário internacional de privatização destes serviços.

Enquanto isto, durante o governo petista, a criação de políticas públicas de reforço à identidade, bem como programas que elevavam as condições de vida e de acesso a bens de consumo dos mais pobres, sem o ataque a desigualdade estrutural fez da conciliação de classes a grande marca do lulismo (SINGER, 2012) e o grande problema do petismo, pois, em 2013,

com os efeitos da crise econômica de 2008; a população teve seu poder de compra reduzido e foi às ruas com pautas muito específicas: melhores condições de transporte, saúde e educação. No entanto, a conciliação havia batido no Teto, para responder às demandas populares, era necessário ao estado criar dispositivos que de fato diminuísse as desigualdades sociais brasileiras, que retirasse do bolso dos mais ricos, com a taxação de fortunas, lucros e dividendos, etc.; o dinheiro necessário para a criação de uma segunda fase de crescimento nacional. No entanto, não foi este o movimento que vimos a partir de então.

A partir de 2013, a produção discursiva e imagética em torno da corrupção política colonizou a pauta política. O petismo passou a ser deslegitimado, especialmente através da operação Lava a jato, que através, dos mecanismos da delação premiada e de inovações no modo de atuação da justiça, descobriram esquemas bilionários de corrupção envolvendo empresas como a Camargo Correa, a JBS, a Odebrecht e a Petrobrás. Enquanto os agentes políticos passaram a ser narrados como a velha política corrupta, tanto a corrupção inerente às relações entre as empresas e à manipulação do capital era invisibilizada, quanto outros agentes políticos passaram a narrar a si mesmo como representantes da nova política, tais como Amodeo, Dória, boa parte dos parlamentares do PSL e sujeitos velhos na política como Bolsonaro (SOUZA, 2019).

Em 2018 o petismo e o antipetismo haviam se estabelecido como os principais motores de uma política que se organizava mais pela rejeição que pela adesão. As intenções de quatro forças se bricolaram na emergência de Bolsonaro como presidente eleito: a ascensão conservadora encabeçada pelas igrejas neopetencistas; a militarização da sociedade associada a pauta da necessidade de segurança pública; o apelo anticorrupção como desdobramento da expansão da operação Lava a Jato e a ação dos interesses do mercado neoliberal, que perceberam na ruptura com o petismo a possibilidade de largo lucro econômico com um programa político de diminuição do tamanho do Estado.

Considerações finais

O Fazer-se da política se ampliou e se transformou com a emergência de dois movimentos siameses: Por um lado, o paradigma neoliberal busca esvaziar a atuação das redes de proteção da condição humana, que envolvem, especialmente, as garantias dos direitos conquistados através dos embates que marcaram o século XX; por outro lado, o desenvolvimento do capitalismo em sua dimensão informacional tornou possível a emergência das redes sociais, seu funcionamento descentralizado, seus modos de agenciamento viralesco, sua rápida circulação; o que implica que estas mesmas redes sociais pudessem ser utilizadas como meio para o agenciamento político. É nessa perspectiva que, neste texto, discutimos a historicidade do nosso presente, as implicações que ele tem com estruturas políticas de outros tempos. Discutimos como a formação do Estado moderno, o Varguismo e a Ditadura Militar

engendraram práticas políticas que nos constituem hoje que foram apropriadas pelo atual governo.

Problematizamos também, como, diante de uma frágil formação política, tornou-se possível que as redes sociais pudessem ser um instrumento de circulação de mentiras e valores políticos que correspondem a outras temporalidades, mas que provamos através de seu sabor amargo, que elas permanecem de algum modo atuais. Percebemos como questões do passado foram e continuam sendo utilizadas, tais como o anticomunismo que sustentou o varguismo, a defesa da família que contribuiu no Golpe militar, o antiintelectualismo, o discurso anticorrupção que se colou a um deputado fisiológico e improdutivo, e a apropriação da pauta antissistema, como gesto de campanha.

Mas 2019 nos exige muito mais. As ações do Estado e seu congelamento apontam para um esvaziamento das redes de solidariedade que nos sustentam. Basta pensarmos a campanha de transformação da previdência social como a inimiga da economia brasileira. O Brasil é o único país do mundo que possui três dos cinco maiores bancos nas mãos do Estado (Banco do Brasil, BNDES e Caixa); é um país com mais de duzentos milhões de habitantes que garante saúde pública, universal e gratuita para sua população; é um país com uma vastíssima rede de ensino superior gratuito e, por muito mais, é visto como um parque de diversões para os lucros do capital internacional.

Para garantir isto é preciso quebrar as engrenagens do Estado montado ao longo de nossa história e, para isso é preciso fazer do ódio uma forma de desagregação social. Por isto, as políticas identitárias estão sob ataque e apontam para momentos de desidentificação, de esvaziamento dos direitos de idosos, estudantes, mulheres, negros e lgtbs. Enquanto isto, no mundo do trabalho, a redução de direitos associada ao aumento de desempregados colocam cada vez mais próximo no horizonte a precarização da vida, a exposição de sua nudez, a despossessão dos mais frágeis, uma governamentalidade que calcula que o melhor para o Capital neoliberal é diminuir as ações de Estado nas mais diversas esferas da vida e simultaneamente investir na violência civil e estatal como forma de governo.

Contra esta pauta assombrosa que nos é apresentada, é necessário o fortalecimento de todos os laços de solidariedade possíveis, não há outra opção, pois é a nossa própria forma de vida, é a nossa carne que está sob ataque. É preciso construir formas de comunicação que tornem intolerável e visível cada ataque, cada direito açambarcado, cada corpo exposto. Além disso, é preciso reconquistar a pauta, os projetos de presente, os sonhos e o riso coletivo. É preciso fugir desta forma de gestão que atira para todos os lados, para alimentar a pauta do dia. É preciso tornar as redes sociais um meio de produção de laços é preciso tomá-los, ocupá-los, fazer deste combate a prática diária. Além disso, fazer da rede social apenas uma parte de

uma rede mais ampla: as alianças que crescem nas ruas bricolando espaços e fazendo ubíquas todas as formas de defesa da nossa cidadania.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, Edusc, 2007.

_____. **Raros e Rotos, restos rastros e rostos**: os arquivos e documentos como condição de possibilidade do discurso historiográfico. *ARTcultura*, Uberlândia, V. 15, n° 26, : 7-28, jan-jun, 2013.

ALVES, José Maxsuel Lourenço. Entre vacinas e canetas: : as apropriações dos saberes médicos nas publicações do movimento brasileiro de alfabetização- Mobral 1970-1985. 2015. Dissertação (Mestrado) - história, Universidade Federal de Campina Grande, Campina grande, 2015.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas 1: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Disponível na web no seguinte endereço: <http://mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20história.pdf>

BRUM, Eliane. **O “mártir” governa**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/24/politica/1556125632_087654.html

_____. **Cem dias sobre o domínio dos perversos**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/10/opinion/1554907780_837463.html

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In_ **A Escrita da Historia**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1982, p. 56-108.

BUTLER, Judith. **Corpos em Alianças e políticas nas ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tocam o real**. In_ Pós. Belo Horizonte, V 2, Nº 4, 2012: 204-219.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Ribeirão Preto. ZAHAR EDITORES. 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FICO, Carlos. **Reinventando o Otimismo**: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro. Ed. Fundação Getúlio Vargas. 1997.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografia do desejo. Petrópolis, Vozes, 1996.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 272 p. Walderez Simões Costa Ramalho.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2006.

LARROSA, Jorge. **Literatura, experiência e formação**. In_ Costa Marisa V.(org) **Caminhos Investigativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

_____ **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte. Autentica, 2004.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. In_ Revista Projeto História, PUC- São Paulo, n. 17, Nov 1998, p. 63-201.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **Historia , metodologia, memória**. São Paulo, Contexto, 2010.

PARADA, Maurício. **Educando Corpos e Criando a nação**: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. Rio de Janeiro, RJ: Apicuri, 2009.

SAFATLE, Vladimir. **Um dia esta luta iria ocorrer**. São Paulo, N-1 edições, 2018.

SINGER, André. **Os Sentidos do Lulismo**. Reforma Gradual e Pacto Conservador. Cia das Letras, São Paulo. 2012.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso**: da escravidão à Bolsonaro. Leya, Rio de Janeiro, 2019.

EMPATIA: A CHAVE PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Maria Bianca Oliveira Fernandes

Miriam Barbosa Souza da Silva

Introdução

Levar em consideração a individualidade de cada pessoa como característica bem distinta para o desenvolvimento e a aquisição das competências e habilidades necessárias para uma educação de qualidade e uma aprendizagem significativa no ensino fundamental tem sido para o professor, no mínimo uma tarefa complexa. Sendo encarada muitas vezes, como uma missão árdua e de difícil execução. Quando evidenciada a relação de interdependência dos seres humanos por meio da interação e do convívio social, chega-se ao âmago da questão. Portanto, partindo desse pressuposto compreende-se a incumbência do professor, que é ofertar alternativas que visam o sucesso escolar através de um olhar sensível para diferentes pessoas e situações.

Dada a necessidade de alcançar resultados satisfatórios nessa etapa escolar e levando em consideração os quatro pilares como fundamentos da educação, o professor procura exercer o seu papel como mediador e percussor de práticas pedagógicas exitosas buscando incansavelmente por mecanismos que venham suprir e facilitar o acesso do educando a novos conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem. Refletindo sobre seus próprios conhecimentos, erros e acertos ao longo da sua trajetória profissional. Numa era de tantos desafios e intolerância na escola, oferecer ao educando a oportunidade de externar através da fala experiências vividas no seu dia a dia, de opinar diante de um texto lido, uma história contada por outro, é muito relevante para que haja uma expansão no uso da linguagem, e espera-se com isso propiciar o desenvolvimento das competências: falar, escutar, ler e escrever.

Proporcionar a interação e a troca de conhecimentos já adquiridos, para que ocorra uma consolidação eficaz e significativa é imprescindível que haja um bom relacionamento humano, embasado na Empatia como chave para quebrar as barreiras existentes e atingir o objetivo tão almejado. Em desarte a esta reflexão, visualiza-se a importância de um contexto escolar integrando a Empatia na mediação dos conteúdos programáticos curriculares essenciais, na construção do conhecimento. Alicerçados nesta perspectiva, surgiu a temática *Empatia: a chave para o ensino e aprendizagem* que busca contemplar um cenário da Empatia respaldados no processo de ensino e de aprendizagem como elemento indispensável para ação mediadora.

A aprendizagem fundamentada na ação da Empatia deve estar enraizada num processo reflexivo e contínuo da interação de docentes e discentes. Neste senti-

do, ensinar com Empatia requer um mediador que valorize as relações humanas, bem como, refletir para uma nova visão sobre a educação na intenção de sanar alguns problemas da sociedade vigente proporcionando uma sociedade mais justa e igualitária. Neste âmbito, é oportunizar vivências com situações em que integre os estudantes para a redemocratização de uma educação que objetiva o indivíduo como agente transformador e ativa para desenvolver grandes mudanças sociais positivas.

Assim sendo, a Empatia facilita o compreender das emoções difundidas no pensar e no agir. Uma ação pedagógica inteirada com uma Empatia ativa promoverá ressignificar uma nova educação caracterizada pelo exercício de compreender os problemas educacionais na intenção de tentar desvendar os problemas mais relevantes que se propagam em nossa sociedade, a fim de direcionar e colaborar, dinamicamente, para tentar saná-los da mesma. É conectar-se o seu mundo interior com o exterior, na busca de viver melhor, assim como, valorizar o individual e respectivamente o coletivo, com atitudes de entender que cada ser é um ser único, conhecendo-se como um ser importante para mudar a realidade.

Desta maneira, é indispensável ressaltar que a essência que direciona o despertar científico, está em entender o processo de ensino e de aprendizagem a partir da concepção da Empatia? Com base nesta problemática, surgem novas indagações: O que é empatia e quais as suas contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem? Com a intenção de responder tais indagações, analisaremos as concepções de empatia e a importância do mediador para as relações humanas.

Estabeleceu-se como objetivo geral: analisar o processo de ensino e de aprendizagem na concepção empática. Neste propósito, determinamos como objetivos específicos: (i) refletir sobre algumas concepções empáticas; (ii) a inteligência emocional como abordagem do educador e suas particularidades.

Alicerçados na releitura da temática a luz de clássicos da educação, como Rogers (2010), Wallon (2010), Araújo (2013), dentre outros, na perspectiva de refletir ideias de autores que desde os séculos XV e XX já nutriam uma preocupação com a relação intrapessoal e interpessoal e a aquisição do conhecimento humano e social. São muitos os desafios que na educação, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, apresentam as concepções empáticas, já que muito vezes é essencial para que o docente desenvolvam competências emocionais para uma boa interação humana.

Neste sentido, este estudo é norteado por procedimentos metodológicos de caráter qualitativo, na qual foram coletados dados de pesquisa bibliográfica que favoreceu a construção do conhecimento de empatia nas suas principais concepções e objetos de estudo. Desta maneira, este tipo de pesquisa qualitativa oportuniza uma reflexão respaldada na interação de pesquisador com conhecimento adquirido.

Refletir sobre Empatia no contexto do processo pressupõe que haja uma integração do processo de aprendizagem à um processo reflexivo e contínuo em que

provoque uma ação do docente assídua para que, de fato, seja construído um conhecimento crítico e não um processo de repetição superficial. Sendo assim, faz-se necessário repensar os modelos.

Para refletir sobre a temática, a estrutura foi planejada em dois tópicos centrais. No primeiro faz referências a algumas concepções de empatia em relação a conexão do processo de ensino e de aprendizagem. No segundo tópico tem-se uma abordagem da inteligência emocional no ponto de vista de um educador que media a aprendizagem enfatizando a empatia nas mais diferentes ações pedagógicas para a transformação do mundo.

Concepções da empatia no contexto escolar

A Empatia está além do âmbito escolar, uma vez que é resultado da interação das relações humanas, devemos compreendê-la o seu significado, inicialmente através do seu conceito. Desta maneira, segundo o Dicionário Michaelis (2019) define Empatia como um conceito da área de psicologia que retrata “1. *Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa*; 2. *Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem*”. Ainda apresenta, assim como enfatiza esta definição como “*Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura. Capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação. Sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa.*” Em desarte a esta definição, faz-se necessário um paralelo a questões pedagógicas, na qual nesta perspectiva ampliará esta compreensão de suas particularidades reportando-se ao ato de conhecer-se para compreender o outro, entender a relação de emoção e razão. Com as questões educacionais, a Empatia norteia o processo de ensino e de aprendizagem na busca da transformação da realidade permitindo um agir em sociedade mais ativo na perspectiva compreender o modo de sentir e agir na busca de respostas para as tais mudanças educacionais.

A partir das mudanças sociais ocorridas no século XX, o contexto escolar modifica-se o seu processo de socialização, tal como o papel da escola, sendo de total responsabilidade esse processo para o modo de agir na sociedade. Esse processo foi demarcado pela a fase do superego, com cita Araújo (2013, p. 49) “*De acordo com a Psicologia, superego representa o conjunto das forças morais inibidoras que desenvolvem sob a influência da educação durante o processo de socialização*”. Assim sendo, este período resultou a ideia que a escola e a família necessitariam do entendimento da comunhão de conceitos que se perpetuam na sociedade. Araújo (2013, p.49) reafirma este pensamento quando diz:

A noção de alteridade – habilidade de se pôr no lugar do outro - nasce da relação com os adultos de referência. O outro pode representar o limite para o indivíduo. Olhar o

diferente, escutá-lo, perceber nele nossas identidades e diferenças, intensidades, desejos e importâncias ajudam-nos a compreender quem somos e até onde podemos e devemos avançar, na direção dele. A possibilidade de coabitar sob o mesmo teto exige limites que marcam territórios visíveis e invisíveis. Essa linha divisória abstrata que é interiorizada pela a criança prepara-a para o respeito ao outro e a cortesia social.

Neste sentido, as mudanças que enfatizaram este processo que visava um olhar mais reflexivo na interação com outro perpassou o seio familiar e impulsionou para analisar as trocas interativas no cenário escolar, em razão desse novo paradigma era preciso um novo olhar para entender as relações de empatia, isto é, entender o outro em sua totalidade. Ainda Araújo (2013, p. 52) confirma o que significa empatia quando retrata:

Empatia é antônimo de repulsa. Proveniente do inglês empathy, traduz a palavra alemã *einführung* que, por sua vez, deriva do grego *empathéia*, as, cujo radical *pátheia* significa paixão, padecimento. No século XIX, esse vocábulo era usado no contexto da Arte, para expressar a capacidade de projetar a individualidade do examinador em um objeto artístico. Mais tarde, passou a ser motivo de estudo da Psicologia, sendo entendido como o “processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro.

É importante destacar o papel da escola nas interações empáticas, em razão da busca, gradativamente, de cada vez mais que a escola, nas suas propostas pedagógicas, difundidas nas ações didáticas, enfatizem as competências e habilidades para desenvolver nos estudantes a empatia no que tange ao espírito em equipe, a interação positiva com os outros e a conhecer a si mesmo para entender o outro em sua totalidade.

Ao pronunciarmos a empatia como uma ação que contribuirá para transformação do campo educacional Brolezzi (2016) enfatiza o conceito em diferentes concepções e reflexões de cunho científico, mas enfatiza a concepção de Vygotsky com sendo oriundas da arte e da estética. Assim, menciona a Empatia quando diz que “*é um conceito criado para explicar uma série de manifestações humanas que envolvem o conhecimento do outro, incluindo suas ideias e sentimentos*”. Isto posto, a empatia é um produto das interações ativas em há a produção do conhecimento compactuados

Lev Semenovich Vygotsky (apud BROLEZZI 2014, p. 154) define a empatia em diferentes contextos da Educação e da Psicologia com definições em suas obras que contribuíram para enriquecer a idealização de empatia. Na mesma, é salientado que os seus estudos contribuíram para Educação, Psicologia e Pedagogia, resultantes de uma ótica da teoria construtivista. Do mesmo modo, Vygotsky colabora para estu-

dos da empatia quando favorece a *teoria da empatia*. Vygotsky (apud BROLEZZI 2014, p. 158) menciona esta teoria quando expressa:

Segundo essa teoria, a obra de arte não suscita sentimentos em nós como as teclas de piano suscitam os sons, cada elemento da arte não introduz em nós o tom emocional, mas a questão se dá exatamente ao contrário. De dentro de nós mesmos nos inserimos na obra, projetamos nela esses ou aqueles sentimentos que brotam do mais profundo do nosso ser e, evidentemente, não estão na superfície dos nossos próprios receptores mas relacionados à mais complexa atividade do nosso organismo.

Nesta teoria Vygotsky que é insuficiente para explicar interior de cada indivíduo por causa da sua complexidade entre o sentimento e objetos percebidos. Esta teoria Brozelli (2016) comenta que esta teoria definida por ele no momento inicial com elementos abstratos para denomina-la. Entretanto, Brozelli (2016) que com o decorrer das experiências novas definições sobre o significado de empatia incorporados a sua própria teoria.

Em primeiro lugar, Vygotsky apresenta a empatia como forma de ampliação de experiências, um alargamento da realidade acessível para cada um por meio da arte, do teatro e da literatura. Coerentemente, ele procura dar um caráter cognitivo, cultural e social às emoções e manifestações artísticas, características que seriam, mais tarde, incorporadas à teoria da empatia.

No que se refere a empatia e ao contexto educacional é necessário trilhar caminhos para uma educação que vislumbre a empatia na ação pedagógica, que contemple a complexidade que está ao nosso lado. Merece ressalva, que é de fundamental importância firmar uma parceria entre escola e comunidade escolar, em que a empatia simbolize uma ação transformadora dos envolvidos do processo de ensino e de aprendizagem.

Inteligência emocional: particularidades do mediador da aprendizagem

O conceito de inteligência emocional surgiu pela primeira vez em 1990, Peter Salovey e John D. Mayer deram uma nova definição as inteligências pessoais de Gardner, atribuindo inteligência as emoções. A inteligência emocional é o conjunto de quatro capacidades distintas que interagem entre si: a percepção emocional, a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional e a gestão emocional, com a finalidade de promover melhores emoções e pensamentos. (1997, citado em Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Já Daniel Goleman define a inteligência emocional como sendo, a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os

dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos (GOLEMAN, 1986).

Com o decorrer do tempo o psicólogo, escritor e PhD da Universidade de Haward, Daniel Goleman mediante estudos subdividiu a inteligência emocional (IE) especificamente em quatro competências: autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão nas relações (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007). Parafrazeando Goleman, o desenvolvimento da inteligência do indivíduo e o controle de suas emoções estão intrinsecamente relacionadas. De acordo com Gardner (1994), Inteligência emocional é o conhecimento de aspectos internos, acesso aos sentimentos próprios da vida, a gama das próprias emoções, a capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento.

A docência é um exercício que exige do professor uma vasta capacidade de relacionamento interpessoal, semelhantemente, uma boa administração das suas próprias emoções e as dos outros. Mediante a existência de diversos fatores emocionais enfrentados pelo educador no âmbito escolar, conhecer e controlar as próprias emoções é imprescindível em situações conflituosas. O autocontrole permite que o professor mantenha o foco mesmo se sentindo triste, ansioso ou aborrecido. Portanto, é fundamentalmente relevante que o docente desenvolva a inteligência intrapessoal para obter êxito na condução do relacionamento interpessoal do aluno.

Conforme Freire (1997, p.55), as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. O autor ressalta que:[...] ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mais sobre a vida mesma, ser verdadeiro, somente é válido do ponto de vista de ensinar, mas formador de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. (FREIRE, 1997, p.59).

Partindo do pressuposto de que a comunicação interpessoal professor/aluno está diretamente vinculada com o exercício do ensino e da aprendizagem, se estabelece na aquisição da inteligência emocional do professor como sendo o eixo central da qualidade da mediação de novos conhecimentos. Ao considerarmos que a aprendizagem vai além de técnicas e procedimentos metodológicos percebemos o quanto pode ser influenciada pela inteligência emocional e a empatia do professor.

Para Walloon, afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida. Destacando ainda, que a afetividade é importante na construção do da pessoa no que diz respeito a integridade da pessoa na busca de produzir conhecimento.

No mundo contemporâneo, a escola vive um dos momentos mais críticos no que diz respeito ao alunado. Advindos de famílias desestruturadas e ausentes que acabam influenciando negativamente, comprometendo o aprendizado e afetando

sua vida emocional e social tornando-os indisciplinados, agressivos, inquietos, desatentos e desobedientes. Buscar interagir de maneira afável pode minimizar e talvez sanar tais comportamentos. Sendo incumbência do professor criar um ambiente acolhedor, recheado de emoções e sentimentos.

Considerações Finais

A empatia, acontece através das interações ativas dos sujeitos envolvidos, em que estes são seres únicos com suas emoções e razões. Um processo de ensino e de aprendizagem que contemple a empatia contribuirá para uma atuação de maneira positiva na sociedade. Atualmente, não podemos dissociar a empatia do contexto social, de tal modo que no âmbito escolar, assim é fundamental o educador compreenda a empatia em sua plenitude, como e por quê devemos realizá-la com vivências de maneira que os objetivos sejam reflexivos e eficazes na medida que haja o planejamento da ação pedagógica.

Experenciamos, diariamente, o novo paradigma de educação que vai além dos conteúdos programáticos e, concomitantemente, dos muros da escola. Assim, é indispensável que a escola tenha uma postura ativa frente a esta realidade com planejamento de situações didáticas que integrem, não só o alunado, como também a comunidade escolar, para assim consolidar a aprendizagem na busca do conhecimento na perspectiva da empatia.

Neste sentido, o docente será primordial para a transformação da realidade com novo paradigma da educação. Será o condutor para a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem alicerçada na concepção empática, permitindo deste modo a formação do indivíduo para o exercício da cidadania. Bassi (apud HANNAH ARENDT p. 11) diz que *“a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”*. Deste modo, é de incumbência a responsabilidade de nortear esta educação pautada na empatia. O seu planejamento necessitará de práticas educativas vislumbradas em trabalho em equipe, contribuir para a valorização do *eu*, como ser único e compreender o outro em sua totalidade.

Adaptar-se a ideia do novo modelo de educação é imprescindível refletir sobre quais procedimentos metodológicos inserir no vasto campo escolar. Repensar nas competências e habilidades, nos objetivos e suas dimensões. Nesta sequência é necessário percorrer um caminho tracejado por refletir e almejar sérias mudanças procedimentais para solucionar os problemas educacionais frente a um olhar direcionado para o ser mais humano.

Contudo, as reais mudanças no processo de ensino e de aprendizagem ocorrerá quando for implementado no sistema de educação a compreensão de que trabalhar a empatia se constitui como um instrumento indispensável para a ação do

docente, como também, a complexidade do ensino que se configura numa ação interativa de ações ativas. Em síntese, contemplar a empatia no processo de aprendizagem impulsionará para a concretização da transformação da educação como o novo paradigma reflexivo e significativo na busca de melhoria na relação com o outro.

Referências

ARAÚJO, João Roberto de. **Ensinar a paz: ensaio sobre educação emocional e social**. 1. Ed. Inteligência Relacional. Ribeirão Preto, SP, 2013.

ARAÚJO, João Roberto de. **Educação emocional e social: um diálogo sobre arte, violência e paz**. 1. Ed. Inteligência Relacional. Ribeirão Preto, SP, 2013.

ASHOKA. **A Importância da Empatia na Educação**. Disponível em:<
https://escolastransformadoras.com.br/wpcontent/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf>. Acesso em:27 mai 2019.

BROLEZZI, Antonio Carlos. **Empatia em Vygotsky**. Dialogia. n. 20. p. 153-166. São Paulo/SP, 2014.

GRATIOT- ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Hélène G. Alfandery; tradução: Patrícia Junqueira. Or. Elaine T. D. M. Dias – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MANGUEIRA, R. T. da S. **Empatia NA PESQUISA QUALITATIVA E EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES VYGOTSKYANAS**. Ed. Realize. Campina Grande, 2016.

MICHAELIS. Henriette; VASCONCELOS, Carolina Michaelis. **Dicionários Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa**. 2259 p. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1998.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Fred Zimring; tradução e organização: Marco Antônio Lorieri – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

**PRODUÇÃO COLABORATIVA DE RECURSOS DE
TECNOLOGIA ASSISTIVA:
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO**

Ligiane Gomes Marinho Salvino

Apresentação da inclusão escolar de alunos com deficiência: inter-relação dos conceitos

O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil vem se desenhando lentamente nas últimas décadas. É indiscutível a necessidade de mudanças em diversos aspectos físicos e humanos, estruturais e comportamentais. É preciso ofertar um ensino de qualidade a todos os alunos, respeitando suas dificuldades e/ou impossibilidades decorrentes de sua deficiência. Afinal, “são as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham o direito de aprender, de estudar nelas!” (MANTOAN, 2015, s/p).

Entre os principais atores da inclusão escolar, está o professor, cuja formação ainda não o capacita para lidar com toda a diversidade da sala. Segundo Mantoan (2015, s/p), os professores têm uma visão equivocada quando “esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina”. Nesse sentido, é comum encontrar pesquisas que apontam a negação dos professores para a inclusão, justificando-se pela falta de formação, de material e de tempo para realizar a inclusão dentro dos padrões de qualidade ditados em diversos dispositivos legais em nível nacional e internacional (KRANZ, 2011; SALVINO, 2017)

Dessa maneira, como se tornar um professor inclusivo? E, afinal, o que é um professor inclusivo? Sem se referir à educação inclusiva, Freire (2011) já trazia uma inquietação que se enquadra no contexto da inclusão: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (s/p).

Para Mantoan (2015, s/p), “formar um professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. E, mais que isso, “o professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado [...]. Ele está atento aos diferentes tons de vozes que compõem a turma [...]”.

Assim, para ser um professor em tempo de inclusão, é preciso ser como o “cozinheiro de Freire”, que se forma com confirmações e correções em sua prática: “a prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro” (FREIRE, 2011, s/p).

Na resignificação do papel do professor, cabe, sobremaneira, não somente a formação conteudista do aluno, mas a sua formação cidadã. Nesse sentido, ser um professor inclusivo é respeitar a diferença, é compreender as necessidades educacionais especiais decorrentes das diversas deficiências de seus alunos, é buscar meios de eliminar e/ou reduzir as barreiras físicas e atitudinais, é dar-lhes a mesma oportunidade de aprender. Afinal, todos da sala, com ou sem deficiência, são únicos; e a heterogeneidade sempre esteve presente na sala de aula.

Nesse sentido, no entendimento de que a escola forma técnicos, forma profissionais, mas também forma gente, forma humano, forma cidadão, com o objetivo de produzir **recursos de Tecnologia Assistiva (TA)** voltados à **inclusão** de estudantes cegos e surdos, a ideia de **produção colaborativa** foi experimentada em uma turma de adolescentes do ensino médio, quando elaboraram trabalhos acessíveis para posterior utilização por estudantes com necessidades educacionais especiais decorrentes da **deficiência visual e da deficiência auditiva (surdez)**.

Vale esclarecer que, apesar de o conceito de TA ser consideravelmente recente, a ideia é tão antiga quanto a história da humanidade, quando o homem sempre criou instrumentos e meios que pudessem facilitar seu cotidiano, eliminando ou reduzindo as barreiras impostas por suas incapacidades. Dessa maneira, a TA é um conceito interdisciplinar:

é uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba **produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços**, que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, *grifo do autor*).

A produção colaborativa se refere ao desenvolvimento em coautorias; às criações cujas ideias individuais se complementam para formarem o coletivo, com objetivos comuns.

Atentando à falta de recursos pedagógicos voltados à inclusão, bem como a falta de tempo por parte dos professores para produzirem tais recursos, a proposta de colaboração apresentada por Damiani (2008) muito contribui para o processo de inclusão escolar quando

ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p.215).

Para Damiani (2008), a cultura colaborativa nas escolas amplia as possibilidades de inclusão. Apesar de não se referir ao trabalho colaborativo explicitamente, Mantoan (2015) diz que “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores de escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão” (s/p).

Sobre a deficiência visual, classificada como cegueira ou baixa visão de acordo com o Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004), é uma grave perda sensorial; afinal, os sentidos são insubstituíveis. No entanto, apesar da incapacidade de enxergar, a pessoa com deficiência desenvolve suas habilidades pautadas nos sentidos remanescentes, especialmente audição e tato.

O mesmo Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004) apresenta a deficiência auditiva apenas considerando diferentes níveis de aferições. Todavia, no contexto científico, o termo mais apropriado é surdez, observando questões diversas que circundam tanto o biológico como o social (SANTANA, 2007).

Independentemente do termo, o fato é que os sujeitos que não enxergam e que não escutam precisam de recursos diferenciados; e a produção em coautoria revela a pluralidade necessária para a promoção da educação inclusiva, entendida como

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SECADI, 2008).

Desse modo, este trabalho torna-se relevante por apresentar uma prática que repensa a inclusão, antecipando-se na produção de recursos de TA que possam ser úteis para estudantes com deficiência visual ou surdos, no âmbito no contexto escolar.

Trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: um relato de experiência

Este relato de experiência se utilizou de métodos qualitativos, quando não se pretende generalizar, mas apresentar detalhes que permitam sua replicação com os ajustes necessários diante de outros contextos.

De acordo com Angrosino (2009), a pesquisa qualitativa apresenta-se de diversas maneiras, como “analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou

profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia” (p. 8).

A investigação foi realizada pela professora-pesquisadora, dentro de sua prática profissional, no período de fevereiro a junho de 2018, durante suas aulas⁷, em uma turma do 2º ano de um curso técnico integrado ao ensino médio, com idade média de 16 anos.

Metodologicamente, Chizzotti (2013) descreve sobre pesquisas ativas, afirmando que elas auxiliam:

a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõem uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los (CHIZZOTTI, 2013, p. 77).

Portanto, a experiência, incipiente àquela época, delineou-se como uma pesquisa ativa quando se pretendeu promover a mudança quanto à dificuldade de se produzir recursos pedagógicos acessíveis a surdos e a cegos, considerando o tempo por parte da professora-pesquisadora. Também se buscava desconstruir nos estudantes, qualquer preconceito que pudesse haver, revelando-lhes as dificuldades decorrentes da incapacidade de ouvir, de enxergar e fazendo-os pensar em alternativas que superassem as impossibilidades para a aprendizagem dos conteúdos explorados em sala de aula por parte daqueles sujeitos.

Os alunos foram desafiados, embora não houvesse nenhuma pessoa com deficiência em sua sala, a desenvolverem um trabalho nos moldes da inclusão, ponderando, sobretudo, as necessidades de pessoas com deficiência visual e surdez.

A turma foi dividida em cinco grupos. A formação foi realizada conforme a afinidade dos alunos. Eles deveriam produzir algo funcional, e não apenas um trabalho em troca de uma nota. Ao contrário, a nota deveria ser a consequência de muito esforço, de dedicação, de vontade de fazer diferente. O produto final não seria descartado, mas reservado para futuros alunos da mesma disciplina, com ou sem deficiência; afinal, o palpável e o audível são importantes para todos.

Em cada aula, os alunos tinham o apoio da professora-pesquisadora para dirimirem suas dúvidas e suprirem suas limitações quanto à aplicação dos conceitos na atividade em desenvolvimento. Afinal, a colaboração pretendia a integração entre estudantes e entre os estudantes e a professora.

⁷ A omissão da disciplina é proposital, diante do entendimento de que a experiência apresentada depende da disciplina e do conteúdo explorado.

O material concreto e o vídeo foram apresentados em sala, com participação da equipe completa, assegurando que o conhecimento construído durante a implementação da tarefa foi compartilhado com toda a turma.

Como instrumentos de coleta de dados, a observação participante e a aplicação de um questionário. Costa (2011) caracteriza a observação participante, sendo aquela “quando o observador está inserido no cenário de estudo, participa dessa realidade” (p.53). Sobre os questionários, seguindo as orientações de Bell (2008), foi elaborado ponderando as hipóteses e o objetivo; e considerando como as questões seriam analisadas.

Além das observações de euforia, de vontade de fazer mais, o questionário *online* foi aplicado de modo a dar vozes aos alunos quanto à experiência aqui relatada. Era necessário dar-lhes um espaço onde pudessem opinar sigilosamente, a fim de comprovar as atitudes em sala com suas opiniões, seus pensamentos, suas ideias acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Os dados coletados foram analisados a partir de inferências diante das vozes individuais e do comportamento coletivo durante o desenvolvimento do trabalho. Notoriamente, havia uma preocupação em fazer um trabalho completo, que realmente ofertasse acessibilidade às pessoas com as deficiências citadas.

Prática inclusiva apoiada em trabalho colaborativo

Os resultados baseiam-se na aplicação de um questionário *online*, bem como nas observações sobre os alunos durante os três meses de produção do material. Dessa experiência, inferem-se duas categorias temáticas: (1) Produção colaborativa de material inclusivo; (2) Prática pedagógica inclusiva na formação cidadã dos estudantes.

Embora a turma tenha 25 alunos, que participaram da produção do material em seus devidos grupos, em oito de junho, quanto da aplicação do questionário⁸ no laboratório de informática da instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada, somente 21 estavam presentes: 12 homens e nove mulheres.

Produção colaborativa de material inclusivo

O trabalho colaborativo caracteriza-se pela participação múltipla, cujo foco principal está no êxito da execução de uma tarefa, no qual as habilidades são compartilhadas e a participação de todos é importante.

⁸ O questionário foi aplicado no dia 8 de junho de 2018, no tempo de uma aula da disciplina, das 9:50 às 10:40h.

No processo de inclusão, a aquisição de material que atenda às necessidades dos alunos com deficiência depende de orçamento e de outras questões burocráticas, qual seja a esfera administrativa. Assim, a produção de material é uma possibilidade; porém, a carga horária do professor geralmente não lhe oferta disponibilidade, haja vista que diante do baixo salário em nível nacional, não é raro trabalhar em mais de uma instituição de ensino.

No trabalho de Kranz (2011), quanto investigou o uso de jogos na educação matemática inclusiva, a falta de tempo também foi citada como justificativa para não produzir materiais concretos necessários para os alunos com deficiência. Ela defende a necessidade de um tempo maior para que o professor possa “planejar, criar, adaptar e/ou confeccionar jogos, de acordo com seus objetivos” (p.130). Ainda sobre o mote da inclusão, Mantoan (2004) também cita o tempo necessário aos professores:

Os professores teriam garantido um tempo de estudo nas escolas e em seus horários de trabalho para: discutir entre si as suas práticas e trocar experiências; atualizar conhecimentos; dirimir dúvidas; esclarecer situações de sala de aula; e cooperativa e coletivamente delinear teorias próprias para explicar como ensinam e como as crianças aprendem em suas escolas. (p.39)

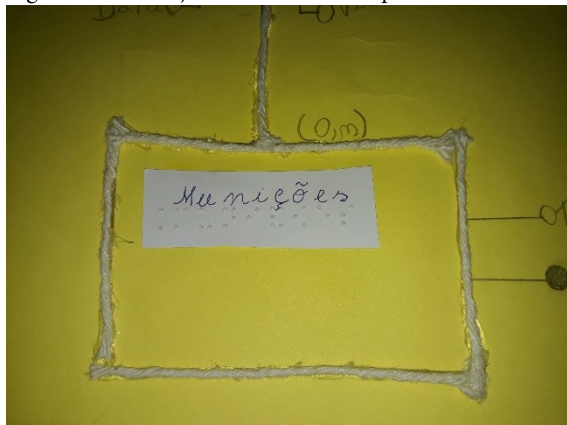
Desse modo, quando a responsabilidade de produzir material inclusivo é dividida com a turma, amplia-se a quantidade de recursos de TA.

No estudo descrito, a turma de 25 alunos produziu cinco trabalhos considerando contextos diferentes; além da entrega do tradicional trabalho impresso, apresentaram um material concreto, em alto-relevo e, parcialmente⁹, com informações em *braille*, a fim de facilitar o entendimento do conteúdo por alunos com deficiência visual.

As figuras que seguem trazem materiais produzidos em cartolina. A percepção tátil ficou por conta da criatividade de cada equipe, que deveria apenas garantir o alto-relevo. A figura 1 traz dois trabalhos: no primeiro (lado esquerdo) foi utilizado barbante; no segundo (lado direito), o alto-relevo foi conseguido com palitos de madeira e cola. A figura 2 mostra o trabalho completo para dar ao leitor a dimensão da atividade.

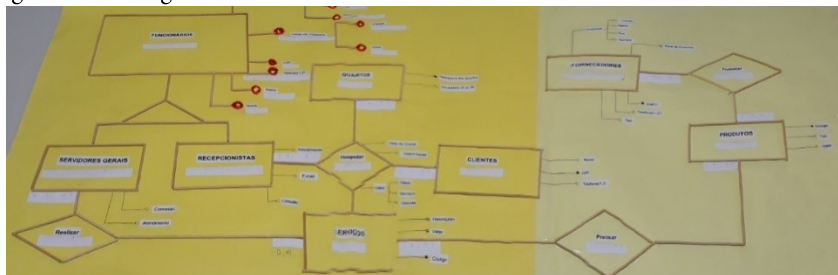
⁹ Diante da complexidade do trabalho, foi exigido somente que parte do trabalho trouxesse palavras em *braille*, de modo a garantir a construção dos conceitos necessários à disciplina.

Figura 1 - Produção com barbante e palitos



Fonte: autoral

Figura 2 - Visão geral de um trabalho



Fonte: autoral.

Torna-se importante observar a simplicidade dos materiais utilizados na produção do trabalho, bem como o custo: cartolina, palitos e cola são produtos de baixo valor¹⁰.

Adicionalmente, vídeos foram gravados, ofertando o recurso oral para os sujeitos cegos; e a tradução em Libras¹¹ para favorecer os sujeitos surdos, conforme a figura 3.

¹⁰ Na experiência relatada, as cartolinas foram adquiridas no almoxarifado na instituição.

¹¹ Língua Brasileira de Sinais

Figura 3 - Vídeo produzido com tradução em Libras

Contextualização

Trata-se de um projeto de banco de dados para um sistema prisional. Será necessário armazenar vários dados sobre funcionários, detentos, equipamentos, etc. Tem como objetivo alcançar mais acessibilidade e organização dessas informações, visando uma melhor gestão da unidade penitenciária.



Fonte: Vídeo produzido pela equipe 5 da turma analisada.

O apoio do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais) foi imprescindível para tal feito, quando os Tradutores e Intérpretes em Libras (TILs) e a transcritora *braille* se disponibilizaram. Os primeiros colaboraram com a tradução em vídeo (Figura 3); e a segunda, na escrita em *braille* para a composição do material concreto (Figura 2). Destarte, fica claro o envolvimento de outros atores da instituição de ensino. O resultado final foi conquistado com alunos, professora-pesquisadora e a equipe do referido núcleo.

Na pesquisa de Kranz (2011), uma professora de Libras também realizou trabalhos colaborativos com as professoras das salas regulares, contribuindo para a acessibilidade de alunos surdos na adaptação de jogos e na disseminação da Libras para os estudantes sem deficiência auditiva.

Garcia (2009) fez um trabalho com 14 estudantes do curso técnico em eletrotécnica do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, quando experimentou o trabalho colaborativo na resolução de problemas. Em seus resultados, ele afirma que é possível aprender entre iguais, referindo-se à colaboração estudante-estudante. Quanto à colaboração estudante-professor, eleva o papel do professor quando também auxiliou os alunos na resolução do problema, fornecendo dicas ou intervindo diretamente.

Damiani (2008), baseando-se na teoria *Vygostkyana*, enaltece o trabalho em grupo sobre o individualizado, referindo-se à mediação que existe na relação com outras pessoas. Certamente, os aprendizes trazem experiências diferentes e tal diferença amplia a possibilidade de construção de conhecimento.

O grau de dificuldade da execução do trabalho foi apontado por 100% dos questionados, quando indicaram níveis que variaram de 5 a 10 pontos, referindo-se a um nível de dificuldade de médio a máximo. Apesar do reconhecimento da difi-

culdade, 87,5% pontuaram entre 7 e 10 quanto aos desejo de repetir atividades direcionadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Os três alunos que registraram um desejo com menor intensidade (5 e 6 pontos), justificaram suas respostas também atentando para as pessoas com deficiência.

Pensando na 'trabalheira' é -5. **Pensando nas pessoas** é +10. $-5 + 10 = 5$. (Aluno 8, 2018, grifo da autora)

Sim, porque além de **estarmos ajudando os outros**, estamos aprendendo junto com eles, que também nos ensinam e nos ajudam. (Aluno 6, 2018, grifo da autora)

Gostei de fazer algo que possa **ajudar outras pessoas** a ter uma parte da vida mais fácil e acessível. (Aluno 12, 2018, grifo da autora)

Observa-se em todas as falas que o trabalho, originalmente, de cunho conteudista, deu outros significantes ao educandos que dele participaram ativamente. É sobre além dos conteúdos que trata a seção seguinte.

Prática pedagógica inclusiva na formação cidadã dos estudantes

Na certeza de que “ensinar é uma especificidade humana” (s/p), Freire (2011) reconhece que “o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” é indispensável (s/p).

Com esse entendimento, deu-se voz aos alunos a partir de um questionário *online*, sem identificação. As questões relativas à formação cidadã dos educandos voltaram-se à presença de estudantes com deficiência durante suas trajetórias escolares, à responsabilidade da inclusão, à importância e ao aprendizado no processo de desenvolvimento do trabalho.

Segundo informaram 42,9% dos participantes (nove alunos), compartilharam a mesma sala de aula com estudantes com algum tipo de deficiência. Ao passo que, mais de 90% afirmou que concorda com a presença de alunos com deficiência na sala de aula regular; dois alunos que opinaram contrariamente esclareceram sua opinião:

Porque em uma aula regular fica difícil tanto para o aluno entender quanto ao professor de explicar, esses alunos precisam de adaptações para atender as suas necessidades (sic). (Aluno 6, 2018)

Na minha opinião, seria melhor uma sala só para pessoas deficientes para ter mais facilidades para aquelas pessoas que estão traduzindo para o braille para não estar tendo que ficar mudando de sala toda hora. (Aluno 11, 2018)

No entanto, as vozes da maioria convergiram para a importância da inclusão, da socialização, da igualdade dentro da diversidade, do direito à educação e, sobretudo, do desejo de ajudar, de colaborar com o outro que necessita de ajuda.

As pessoas com deficiência precisam interagir com outras, fazer amizades. (Aluno 1, 2018).

Gosto da ideia de inclusão na escola, pois as pessoas com deficiência precisam de um apoio a mais; e aprendemos muito com elas. (Aluno 17, 2018).

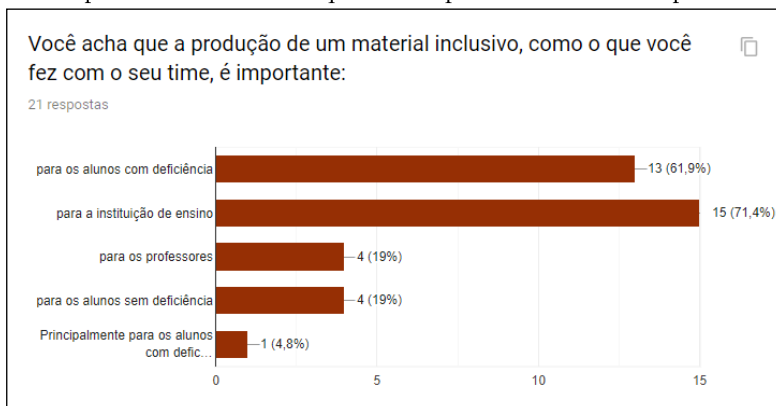
Todos devem ter direito à educação; a questão da acessibilidade deve ser atribuída junto a cada escola (sic) (Aluno 8, 2018).

Seria bom [sobre a presença de alunos com deficiência na sala de aula regular] para conscientizar a todos os colegas sobre a dificuldade que a outra pessoa passa; e sempre precisamos ajudar ao próximo (Aluno 2, 2018).

Sobre a responsabilidade de fazer a inclusão escolar, para 19 alunos da turma (90,5%), a obrigação é de todos que fazem a escola: profissionais da educação e todos os estudantes. A opinião dos alunos coincide com a compreensão de Mantoan (2015, s/p), quando cita o diretor da escola, o coordenador pedagógico, o coordenador do curso e tantos outros profissionais para que se faça a inclusão no âmbito escolar.

Os aprendizes identificaram também a importância dos materiais produzidos. Eles poderiam marcar mais de uma alternativa entre as quatro citadas: (1) alunos com deficiência, (2) a instituição de ensino, (3) os professores, (4) alunos sem deficiência. A imagem que segue evidencia a percepção dos alunos.

Figura 4 - Opiniões dos estudantes quanto à importância do material produzido



Fonte: Autoral.

De fato, um material pedagógico acessível para estudantes cegos e para estudantes surdos é importante para todos da instituição de ensino, como professores das salas regulares, professores do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, estudantes com ou sem deficiência.

Obviamente os estudantes com deficiência necessitam de tais aportes, sem eles não seriam capazes de entender os conceitos, sendo por isso denominado de recurso ou produto de TA; no entanto, um recurso de TA pode ser utilizado para ampliar as possibilidades de aprendizado para aqueles sujeitos sem deficiência.

Galvão Filho (2013), na discussão sobre a construção do conceito de Tecnologia Assistiva, sustenta a ideia de que um recurso de TA para um sujeito cego pode ser recurso pedagógico para outro sujeito sem deficiência.

Nesse entendimento, seguem respostas dos estudantes para fundamentar os resultados da figura 4:

Aluno 1, 2018): Acessibilidade para quem tem deficiência e para quem não tem; também o conteúdo se torna mais explicativo (Aluno 1, 2018).

Aluno 3, 2018): Tanto para pessoas com deficiência quanto para pessoas sem, pois ajuda a entender e facilita a aprendizagem (Aluno 3, 2018).

Aluno 4, 2018): É importante para toda instituição, não só para aquelas pessoas que são deficientes, por que o trabalho tanto pode ser entendido por pessoas sem deficiência quanto para pessoas com deficiência. (Aluno 4, 2018)

Em tempos de inclusão escolar de estudantes com deficiência, é preciso antecipar-se minimamente. Certamente, produzir material concreto é útil para os

alunos sem deficiência, mas, sobretudo, alicerça a escola para receber aqueles com necessidades educacionais especiais.

Toda instituição tem que ter o material inclusivo, para que **se chegar** um aluno com deficiência possa ajudá-lo a compreender com mais facilidade (Aluno 5, 2018, grifo da autora).

Pois, além de facilitar o acesso à educação para esses alunos [com deficiência], irá trazer uma boa imagem para a instituição [de ensino]. (Aluno 13, 2018)

Para que a instituição possa disponibilizar materiais como esse; para que essas pessoas com deficiência possam ter um maior aprendizado (Aluno 14, 2018).

Finalmente, os alunos comentaram sobre o aprendizado individual durante a experiência descrita. Resumidamente, os discursos concentram-se na solidariedade, mas também foram citadas as questões de consciência, de trabalho colaborativo, de se descobrir capaz de ajudar o outro.

Muito mais que o conteúdo: a importância de pensar no outro e ajudar as pessoas (Aluno 1, 2018).

Aprendi que devemos ajudar a todos, pensando no próximo mesmo que tenha ou não uma deficiência (Aluno 9, 2018).

Porque com a confecção do trabalho aprendi que temos que pensar no outro, independente de como ele é, se ele tem deficiência ou não (Aluno 3, 2018).

Aprendi [...] mais que o conteúdo da disciplina, sentindo na pele o que é ser cego; a dificuldade que eles passam pelo seu dia a dia, muitas vezes não podendo ter acesso a determinadas coisas, pois não têm recursos. (Aluno 19, 2018).

Nós todos sentimos na pele o que é um deficiente; e também o que as pessoas que o cercam passam. Com tudo isso, a gente acaba levando uma lição pra vida (Aluno 20, 2018).

Aprendi mais que o conteúdo, pois eu não tinha percebido o quanto é difícil para alunos deficientes se incluírem na sala de aula; e também não só envolveu o nosso time [grupo], pedimos ajuda ao pessoal do NAPNE que ajudou muito e sempre com muita paciência e carinho (Aluno 7, 2018, grifo da autora).

Foi uma atividade difícil de fazer, então aprendi que o trabalho em conjunto (amigos) é muito melhor. E fazer uma coisa que outras pessoas irá usar. (Aluno 10, 2018, grifo da autora).

Todos os depoimentos acima são inspiradores. O entusiasmo observado na turma durante a execução dos trabalhos condiz com a opinião individual. Eles realmente se envolveram e se dedicaram em busca de uma produção que atendesse minimamente às pessoas com deficiência visual e surdez. Todo esse relato não desconsidera as dificuldades, a falta de formação, a falta de tempo, a falta de materiais; mas valida a possibilidade de se fazer inclusão com o envolvimento de outros sujei-

tos que fazem a escola, como os alunos; e formando-os para viver dentro da diversidade que a sociedade constrói.

Considerações finais

Inclusão escolar é muito mais do que receber um aluno em uma sala de aula; é dar-lhe meios para aprender, utilizando-se de recursos de Tecnologia Assistiva que reduzam ou eliminem suas necessidades educacionais especiais decorrentes de suas deficiências.

Em seu livro “Educação dos sentidos e mais...”, Rubem Alves (2011) apresenta “o ver” e “o ouvir” poeticamente, quando enaltece o silêncio dos sábios e vislumbra um olhar que vai além do visível. No contexto da educação inclusiva, é preciso apostar no que dizem ser impossível, é preciso ensinar e aprender a ver com outros sentidos; e que no silêncio de um surdo, seja possível ouvi-lo. É preciso desafiar-se como professor e buscar meios de dar oportunidade de aprendizagem a todos os alunos.

Certamente, fazer a inclusão na prática é custoso, sobretudo quanto ao tempo do professor. Dessa maneira, dividir com a turma tal responsabilidade, além de reduzir a carga do professor, muito contribui para a formação cidadã dos estudantes, quando precisam compreender as limitações da deficiência visual e da surdez de modo a buscar meios de superá-las para a aprendizagem do conteúdo explorado em sala de aula.

Os resultados parciais apontam que o trabalho colaborativo é um excelente meio para ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, com ou sem deficiência. Os primeiros terão mais materiais disponíveis para aprenderem, para estudarem, para construir conhecimento, para evoluírem e até mesmo saírem da situação de pseudo-inclusão; os segundos aprendem que ter uma deficiência não incapacita ninguém totalmente, preparando-se para conviver fora do espaço escolar e transformar a sociedade que ainda não está preparada para receber a diversidade humana.

Referências

- ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais** [recurso eletrônico]. Campinas, SP: Verus, 2011
- BELL, J. **Projeto de pesquisa. Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ata VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007. Disponível

em:< <http://www.comunicacaoalternativa.com.br/artigos-cientificos>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 22 de agosto de 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, M. A. F. da. **Projeto de pesquisa – entenda e faça.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educar, Curitiba, nº 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO FILHO, T. A. **A construção do conceito de tecnologia assistiva: alguns novos interrogantes e desafios.** In: Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GARCIA, D. E. S. **Aprendizagem a partir do trabalho colaborativo baseado na resolução de problemas.** In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2009.

KRANZ, C. R. **Os jogos com regras na educação matemática inclusiva.** 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). CCSA/UFRN: Natal (RN), 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. (versão digital)

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mourino (Org.). Educação especial: em direito à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 27-40.

SALVINO, L.G.M. **Tecnologia Assistiva no Ensino de Matemática para um aluno cego do ensino fundamental: desafios e possibilidades.** 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). CT/UEPB: Campina Grande (PB), 2017.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem – aspectos e implicações neurolinguísticas.** 3ª edição. São Paulo: Plexus, 2008.

DEFASAGEM COGNITIVA E A NEUROAPRENDIZAGEM

Leidaiane Cruz do Nascimento
Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira
Vânia Batista dos Santos

Introdução

A defasagem cognitiva significa uma insuficiência nos esquemas de assimilação e acomodação, ou seja, um atraso de fase nas estruturas cognitivas do sujeito. As funções cognitivas são imprescindíveis no processo da aprendizagem, por serem integrativas entre si, as estruturas seguintes são subordinadas as precedentes. Contudo, essa dificuldade não reside de maneira fixa no indivíduo, mas surge nas trocas interativas com o meio, sendo assim, ao enriquecer as trocas as funções cognitivas podem ser desenvolvidas.

Recentemente a educação ciência do ensino e da aprendizagem busca uma relação de proximidade com a neurociência ciência do cérebro, já que o cérebro é o órgão da aprendizagem. Dessa parceria surge o conceito da neuroaprendizagem, capacidade de modificação e adaptação, o cérebro foi concebido para a aprendizagem. Durante toda a vida, o cérebro se modifica, cria novos circuitos neurais conforme a interação dos estímulos ambientais em virtude da sua neuroplasticidade (OLIVEIRA, 2014).

A aprendizagem está relacionada com os estímulos enviados ao cérebro, o qual ativa, processa, reorganiza e assimila as informações, os estímulos são fatores externos capazes de excita as atividades do cérebro. Portanto, ambientes enriquecidos de estímulos proporciona ao cérebro a criação de novas sinapses neurais, ao contrário disso, ambientes empobrecidos de estímulos gera poucas sinapses o que provoca baixo desempenho na aprendizagem. Os aspectos do desenvolvimento da aprendizagem não são predeterminados, não é algo inato do sujeito, mas são desenvolvidos mediante a interação da estimulação com o meio (ZANATA, 2014).

Quanto a temática, apresentamos o processo de investigação sistemática com o propósito de compreender a relação entre a defasagem cognitiva e a neuroaprendizagem. O assunto dessa pesquisa se contextualiza dentro dos sistemas educacionais de ensino, cujo espaço proporciona o desenvolvimento da aprendizagem. Diante disso, surge a importância de estabelecer essa relação, já que a neuroaprendizagem se apresenta como um mecanismo capaz de entender e superar a defasagem cognitiva.

Quanto ao problema, consiste em entender o processo de enriquecimento das trocas interativas entre o sujeito e o meio, para superação da defasagem cogniti-

va. E para isso, foi desenvolvida uma investigação científica, em busca de respostas para esse assunto, a pesquisa foi direcionada para as recentes descobertas da neuroplasticidade. Tendo como base de apoio teórico os conceitos da neuroaprendizagem, ou seja, a neurociência como aliada da educação para o progresso do ensino e da aprendizagem.

A finalidade dessa pesquisa é entender a congruência dos processos internos, entre a reorganização das redes neuronais e a integração das funções cognitivas no desenvolvimento da aprendizagem; Propor conhecimento para os educadores sobre a importância do cérebro na aprendizagem, o qual processa, modifica, reorganiza e armazena as informações; Propor como solução para superação da defasagem cognitiva uma estimulação adequada que enriqueça os esquemas cognitivos, através do entendimento da neuroplasticidade que proporcione uma aprendizagem significativa; Propor estímulos físicos, afetivos, sensoriais, pedagógicos, e cognitivos para enriquecer o equilíbrio dos esquemas de assimilação e acomodação e que potencialize o ensino e a aprendizagem.

Na abordagem do problema foi realizada uma investigação qualitativa com a intenção de buscar maneiras de superação da defasagem cognitiva entendendo o processo de enriquecimento das trocas interativas. Por meio do método histórico, com a finalidade de apontar as recentes descobertas da neurociência e a sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem. Quanto aos fins/objetivos se apresenta como uma pesquisa explicativa, buscamos entender a relação entre as conexões neurais e a integração das estruturas cognitivas, através do método experimental propor estímulos adequados para superação da defasagem cognitiva.

Nos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, através do uso de fontes já elaboradas, escritas e publicadas como artigos científicos, livros e uma dissertação sobre o assunto, material bibliográfico coletados na internet e consultados eletronicamente. Na realização dessa etapa utilizamos o método indutivo partimos de um fenômeno particular, ou seja, da neuroaprendizagem para a elaboração de uma generalização, a superação das defasagens cognitivas na aprendizagem.

De fato, em função do seu caráter explicativo e prático experimental, esse estudo torna-se relevante ao proporcionar conhecimento adequado capaz de desenvolver o ensino e a aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo depende das trocas interativas, a criação de novos circuitos neurais depende também da interação. Com isso, apresentamos a importância de uma estimulação adequada, para enriquecer as estruturas cognitivas e desenvolver a aprendizagem.

Em resumo, faz-se necessário entender a congruência dos processos internos, entre a reorganização das redes neuronais e a integração das funções cognitivas no desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, utilizou-se como procedimento metodológico uma pesquisa explicativa, buscamos entender a relação entre as con-

xões neurais e a integração das estruturas cognitivas, ou seja, da neuroprendizagem, através do método experimental propor estímulos adequados para superação da defasagem cognitiva. Com o enriquecimento das trocas interativas os circuitos neuronais serão ampliados com novas sinapses, através da neuroplasticidade, e assim possibilitar uma aprendizagem significativa.

Defasagem cognitiva e a aprendizagem

De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo foi subdividido em períodos ou estágios, os quais são eles: Estágio Sensorio-motor (primeiros reflexos e primeiros hábitos); Estágio Pré-Operatório (inteligência representativa/simbólica); Estágio Operatório Concreto (inteligência concreta); Estágio Formal (inteligência lógica). Os estágios são integrativos, devem seguir uma estrutura constante de sucessão entre si, existe uma linha que marca o início de cada período.

Entende-se que no indivíduo o desenvolvimento acontece por meio do processo de construção das estruturas cognitivas, as quais são subordinadas, ou seja, resulta das precedentes e se mesclam entre si. No mecanismo de integração das estruturas acontece a preparação para a construção das operações subsequente. Por sua vez essa nova estrutura mental também é ultrapassada para um período superior pelo processo de reconstrução das estruturas, com isso ocorre a ampliação dos esquemas cognitivos.

Segundo Jean Piaget, existe quatro fatores que pressupõe influência sobre a construção das estruturas cognitivas no processo de desenvolvimento do sujeito. O primeiro fator é a *maturação* representa as aprendizagens iniciais, o segundo fator é a *experiência* representa o mecanismo de interação entre o sujeito e o objeto. O terceiro fator é o *social* representa a interação com o meio e o quarto fator é a *equilibração* representa o modo interativo com os outros fatores.

Quando as funções cognitivas específicas de um determinado período não são completamente desenvolvidas, ocorre uma defasagem, que é um atraso de fase. Dessa forma, as estruturas cognitivas vão operar em níveis de capacidades inferiores, pois falta as operações precedentes necessárias para o processo de equilíbrio. Compreendemos que a defasagem representa uma “*incapacidade*” cognitiva que implica lacunas e atrasos nos esquemas de assimilação e acomodação.

Se o indivíduo ingressa em séries escolares nas quais são imprescindíveis as funções cognitivas, contudo, se ainda não dispôr das estruturas necessárias não terá condições de desenvolver a aprendizagem. O que pode implicar dificuldades, ocasionando problemas como baixo desempenho, insucesso e fracasso na aprendizagem escolar. A eficácia da aprendizagem depende da consolidação das estruturas cognitivas, os esquemas de assimilação e acomodação são os pontos fundamentais do desenvolvimento da aprendizagem.

A defasagem cognitiva não reside de maneira fixa no sujeito e também não se dispõe simplesmente nos fatores, mas nas trocas interativas entre os fatores e o sujeito. Entende-se que, se o problema está nas trocas, ao alimentar os esquemas de assimilação e acomodação as trocas interativas serão enriquecidas e as estruturas cognitivas desenvolvidas. Com isso, apesar das diferenças culturais, individuais, sociais e econômicas a defasagem cognitiva não será capaz de impedir a aprendizagem.

Neuroaprendizagem

A partir do século XIX desencadeou-se o surgimento das descobertas da neurociência com o uso de exames de neuroimagem através de recursos tecnológicos surge a possibilidade de comprovação científica. A neurociência é um campo do conhecimento que se dedica ao estudo do cérebro humano, cujos conceitos se ampliam com a integração de outras ciências. Dentre elas destaca-se a educação cujo interesse visa compreender os aspectos neurológicos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

A neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa (OLIVEIRA, 2014, p. 14).

A neurociência torna-se uma ciência parceira da educação, dando-lhe subsídios na atuação das práticas educacionais ao permitir a compreensão que envolve todo o ser humano. O cérebro, o sistema nervoso, a mente e o comportamento estão envolvidos no processo de aprendizagem aspectos que são explicados pela neurociência. Os fatores neurológicos são fundamentais na aprendizagem daí a necessidade de compreensão do funcionamento, desenvolvimento, estrutura, evolução e suas alterações.

A neurociência busca explicar a funcionalidade do sistema nervoso, cujas descobertas proporcionaram informações sobre a plasticidade neural, ou seja, o cérebro é capaz de se modificar sob a interferência de estímulos. O sistema nervoso é plástico, ao alterar um circuito de neurônios de uma determinada atividade sináptica surge a formação de novos circuitos neurais. Durante o desenvolvimento da aprendizagem o cérebro processa as informações através dos circuitos neurais de acordo com os estímulos (SANTOS, 2009).

A plasticidade neural é um processo permanente ao contrário do que se pensava, ela persiste também ao longo da vida adulta, proporcionando o surgimento de novos neurônios. Diante de novos desafios (estímulos ambientais), o cérebro

passa por modificações e adaptações em sua estrutura neuronal. Sendo assim, essa descoberta da plasticidade do cérebro provoca impacto na educação ao possibilitar intervenções adequadas no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (OLIVEIRA, 2014).

Sendo assim, entendemos que o cérebro é responsável pelo processamento e conservação das informações, “o cérebro é a fonte biológica da aprendizagem” (SANTOS, 2009, p. 16). A aprendizagem interfere e promove a organização cerebral constante, “O cérebro é o órgão da aprendizagem” (OLIVEIRA, 2014, p. 22). As sinapses neurais características do cérebro permite ao indivíduo em fase do desenvolvimento da aprendizagem adquirir novas habilidades, e também permite o aperfeiçoamento das habilidades existentes.

Portanto, a neuroaprendizagem é a junção entre a neurociência e a aprendizagem em benefício da ciência da educação, ao possibilitar informações de como realmente se aprende no processo de ensino e aprendizagem. Entendendo os aspectos neuronais, neurológicos e neurofuncionais que ocorre no desenvolvimento da aprendizagem, as práticas educacionais serão eficazes para possibilitar estímulos adequados capazes de diminuir e superar as defasagens cognitivas escolares.

Neuroplasticidade e os esquemas de assimilação e acomodação

Para superação/ultrapassagem da defasagem cognitiva é necessário criar mecanismos capazes de desenvolver as estruturas cognitivas através do enriquecimento dos esquemas de assimilação e acomodação. Os esquemas podem ser alimentados oferecendo estímulos ricos para o desenvolvimento da aprendizagem. Quanto mais rico for os estímulos, indefinidamente maiores serão as possibilidades do indivíduo desenvolver não só as estruturas cognitivas como também estruturas emocionais e motoras.

O processo de equilíbrio entre os esquemas de assimilação e acomodação, resulta como a ação do sujeito em respostas aos estímulos proposto pelas condições externas. Na assimilação ocorre a integração do novo conhecimento através da organização interna anterior e assim amplia o conhecimento existente. A acomodação é a etapa complementar ela permite que o conhecimento seja ajustado, adaptado, o conhecimento se acomoda na estrutura, torna-se estável (FERREIRA, 2003).

Nessa mesma perspectiva, se destaca a neuroplasticidade que é a capacidade do cérebro de se modificar, se reorganizar e se adaptar em respostas aos estímulos ambientais. O desenvolvimento da aprendizagem é um processo constante de modificação, reestruturação e reorganização tendo como base os estímulos. A plasticidade do cérebro é permanente, recurso que possibilita a conexão sináptica, reorganiza os padrões neurais, criar adequações ao organismo e novas adaptações no comportamento (OLIVEIRA, 2014).

Os estímulos ambientais são captados pelos órgãos sensoriais e se transforma em impulsos eletroquímicos emitindo respostas conforme os sistemas existentes e que seja adequado a situação. Sendo assim, a neuroeletroquímica diante da interação do sujeito com o meio responde as ações e as reações dos estímulos. Em frente a cada nova interação as respostas podem ser tantas ações intencionais quanto ações instintivas criando uma modificação cognitiva e fisiológica (OBANA, 2015).

A estimulação dos neurônios pode ser uma ferramenta estratégica no processo de ensino e aprendizagem, pois permite resultados satisfatórios a longo prazo. Ao criar estímulos sucessivo, através da repetição da resposta o sujeito será capaz de associar e integrar sua utilidade diante das ações e reações em diferentes contextos. Quando, dois neurônios são estimulados ao mesmo tempo, ocorre uma harmonização nesses neurônios através da modificação sináptica (FLORINDO & PEDRO, 2014).

O desenvolvimento da aprendizagem depende dos esquemas de assimilação e acomodação, os quais integra, organiza, ajusta e adapta o conhecimento em resposta aos estímulos. O processo de aprendizagem também depende da neuroplasticidade que modifica, reorganiza e adapta o conhecimento como ação em resposta aos estímulos. A neuroplasticidade permite a modificação cognitiva e os esquemas de assimilação e acomodação permite o equilíbrio das estruturas cognitivas.

Neuroplasticidade e estimulação na aprendizagem

Durante toda a vida, através da interação com o ambiente e de uma estimulação adequada novos circuitos neurais são construídos, a aprendizagem depende da construção das sinapses. Acredita-se que com a neuroplasticidade, os circuitos neuronais podem se modificar através de estímulos ou de lesões, tanto na sua estrutura quanto na sua funcionalidade. Isso porque o cérebro tem a capacidade permanente de reorganização, os neurônios podem se modificar sob a ação de estímulos ambientais por causa da plasticidade (OLIVEIRA, 2014).

Após a maturação que representa as aprendizagens iniciais (até os 2 anos), o sujeito depende da estimulação do meio para desenvolver a aprendizagem. A aprendizagem depende dos estímulos enviados ao cérebro para ativar os esquemas de assimilação e acomodação, o estímulo é um mecanismo externo, que excita e impulsiona a atividade de um órgão. Portanto, a aprendizagem estar sujeita a maturação genética e a estimulação, os aspectos cognitivos não são predeterminados, mas desenvolvidos mediante a interação com o meio (ZANATA, 2014).

Ambientes enriquecidos favorece a conexão de novas sinapses como resposta aos estímulos, os circuitos neuronais processam e armazenam o conhecimento. Por outro lado, ambientes empobrecidos ativa poucas sinapses, pela carência de estímulos apresenta dificuldade e retardo nas habilidades cognitivas e consequente-

mente baixo desempenho na aprendizagem. Disso resulta a importância do enriquecimento das trocas interativas entre o sujeito e o meio através da exposição de estímulos adequados que permita a reorganização das redes neurais que desenvolva a aprendizagem.

Estímulos físicos

Os exercícios físicos são estímulos excelentes para ativação de áreas do cérebro responsáveis pela cognição, a prática de atividade física favorece a liberação de neurotransmissores. A liberação de hormônios, enzimas, e substâncias químicas estimula a reorganização dos neurônios através da melhora da circulação sanguínea o que permite benefícios para os elementos cognitivos, ou seja, para a aprendizagem. Os estímulos físicos favorecem a formação de redes neurais as quais processa as informações e potencializa as funções cognitivas no ensino e na aprendizagem.

Com isso, destaca-se a importância da atividade física para a estimulação da aprendizagem, cujo benefício reflete no desenvolvimento dos esquemas cognitivos. “O efeito das experiências motoras e do exercício físico sobre as funções cognitivas do ser humano tem vindo a ser estudado com resultados benéficos significativos” (FLORINDO & PEDRO, 2014, p. 22). Dessa forma, as trocas interativas entre o sujeito e o meio pode ser enriquecida com a estimulação dos exercícios físicos, entre os quais podemos citar: a psicomotricidade, a dança e os esportes etc.

Estímulos sensoriais

A estimulação sensorial é de suma importância para assimilar e acomodar conhecimento, as funções sensoriais são mecanismos naturais capazes de enriquecer o ensino e a aprendizagem. Os sistemas sensoriais são integrados por meio de redes neurais, nos quais acontece a aquisição do conhecimento na interação do sujeito com o meio. “Os vários sistemas agem juntos no desempenho de funções específicas, tais como as sensoriais, por exemplo, visão, audição, tato ou funções tão complexas” (ZANATA, 2014, p. 3).

Com as novas descobertas da neurociência passou-se a considerar três estilos sensoriais representacionais da aprendizagem. O primeiro estilo sensorial auditivo, onde predomina os sentidos da audição, exemplo: aula expositiva e aula explicativa; O segundo estilo sensorial visual, onde predomina o sentido da visão, exemplo: imagens, gravuras, desenhos e mapas mentais; O terceiro estilo sensorial cinestésico, predomina os sentidos do tato, paladar e olfato, exemplo: percepção da texturas dos objetos; As funções sensoriais são essenciais no processo de desenvolvimento da aprendizagem, responsáveis pela assimilação e acomodação do conhecimento e das funções cognitivas.

Estímulos afetivos

A utilização da estimulação afetiva é uma prática enriquecedora das trocas interativas entre o sujeito e o meio, por possibilitar uma rede complexa de significado as tarefas permeadas de afeto tendem a ser mais eficientes em questões relacionadas na aprendizagem. Os estímulos afetivos como as emoções, a motivação e os incentivos são mecanismos cerebrais capazes de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem, ao permitir a integração de experiências e com isso uma ampliação das redes neurais.

As emoções são responsáveis pela (in) ativação da memória facilitando ou dificultando o ensino e a aprendizagem, através da amígdala, no sistema límbico do cérebro. A motivação diz respeito ao interesse, é necessário gostar e querer aprender, pois o envolvimento gera neurotransmissores como a dopamina, os incentivos como elogios e recompensas também são estímulos capazes de criar condições de uma aprendizagem mais intensa e duradoura. “Aprendemos aquilo que nos emociona, o que é significativo e necessário para vivermos bem, e esquecemos aquilo que não tem mais relevância para o nosso viver” (REVISTA LINHA DIRETA, 2013, p. 6).

Estímulos pedagógicos

A estimulação pedagógica representa um mecanismo que leva em conta as estruturas internas as quais por sua vez, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, na atuação prática no contexto escolar. A estratégia de ensino é um estímulo pedagógico capaz de selecionar materiais educativos estimulantes e uma atividade mental coerente que obviamente tenha uma sequência lógica. A metodologia de ensino é um estímulo pedagógico capaz de direcionar passos no processo de ensino e aprendizagem, como ajuda tutorial (monitor de sala), trabalhos em grupos ou dupla etc.

As estratégias de ensino como levantamento prévio, perguntas reflexivas (como e por que), relação significativa com a realidade, tem por finalidade manter o cérebro ocupado, desenvolvendo as funções cognitivas, por esse motivo torna a aprendizagem dinâmica e satisfatória. Na elaboração da metodologia de ensino é necessário que o educador saiba como ativar os esquemas de assimilação e acomodação, ou seja, formas adequadas de ativação dos circuitos cerebrais durante o ensino e a aprendizagem, que promova a habilidades e competências nos educandos (BEZERRA & SILVA, 2011).

Estímulos cognitivos

A estimulação cognitiva está diretamente relacionada com as funções executivas, depende das etapas do desenvolvimento cognitivo, as estruturas são integradas e conectadas entre si. Quando as funções executivas são desenvolvidas o indivíduo tem habilidades para aprender por meio da experiência. Daí a importância das ações educacionais proporcionar treinos de habilidades, onde os seus educandos possam melhorar o desempenho como executoras, já que as disfunções cognitivas podem provocar dificuldades na aprendizagem (OLIVEIRA, 2014).

A estimulação cognitiva é de grande relevância para o desenvolvimento da aprendizagem, pois permite as atividades executivas como atenção, memória, foco, compreensão, raciocínio etc. A utilização da ludicidade por meio do uso de jogos (físicos e digitais) é uma ótima ferramenta de estímulo cognitivo para desenvolver funções executivas. A aprendizagem não é apenas um mecanismo simples de absorção de conhecimento, mas uma rede de integração complexa onde envolve aspectos cerebrais e mentais.

Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa tem como base o conhecimento prévio, os esquemas cognitivos são integrados de acordo com o conhecimento que o sujeito já dispõe nas estruturas anteriores nos mecanismos de assimilação e acomodação. Ao contrário disso a aprendizagem mecânica tem como base o conhecimento eventual, mecanicamente assimilado sem conexão com as informações anteriores, exigido muito esforço e sendo facilmente esquecido. O conhecimento significativo otimiza e potencializa as habilidades e competências ao modificar e ampliar as estruturas cognitivas do educando (BEZERRA & SILVA, 2011).

A aprendizagem significativa propõe um ensino que provoca desafios nos esquemas cognitivos, ao reconstruir e ampliar a estrutura cerebral, o conhecimento passa a ser sólido e consistente. “Tornar o ensino significativo é criar pontes entre o novo conhecimento e o conhecimento que os alunos já possuem” (FONSECA, 2008, p. 29). A relação entre o novo conhecimento com os conteúdos anteriores possibilita criar uma aprendizagem profunda, pois o conhecimento foi assimilado de maneira significativa com a ampliação das funções cognitivas.

Portanto, a aprendizagem significativa se apresenta como excelente aliada para o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem ao reforçar a relevância dos processos cognitivos. A aprendizagem significativa leva em consideração a integração dos esquemas de assimilação e acomodação, bem como a reorganização de redes neurais. A aprendizagem significativa juntamente com a neuroaprendizagem são capazes de superar as defasagens cognitivas e potencializar a aprendizagem.

Considerações finais

A defasagem cognitiva ocorre quando as estruturas cognitivas que são integrativas, não são completamente desenvolvidas, ocasiona-se um atraso de fase, as funções cognitivas estão em níveis de capacidades inferiores. Essa dificuldade compromete a aprendizagem, já que os esquemas de assimilação e acomodação não estão em equilíbrio. Contudo, a defasagem cognitiva não é um aspecto fixo no indivíduo, origina-se das lacunas ou insuficiência nas trocas interativas entre o sujeito e o meio.

Com as recentes descobertas do cérebro humano, através do uso de exame de neuroimagem, passou-se a existir uma relação de proximidade entre neurociência e a educação. Com isso, surge os conceitos da neuroaprendizagem, ao fazer uso do entendimento da estrutura e funcionalidade do cérebro em benefícios do ensino e da aprendizagem. A neuroaprendizagem permite o conhecimento adequado de como o cérebro aprende, ou seja, como o cérebro processa, reorganiza, modifica e armazena as informações no desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, apresenta-se a neuroplasticidade, capacidade que o cérebro tem de criar adequações ao organismo e novas adaptações, reorganiza e se modifica sob a ação em respostas aos estímulos. Nessa mesma perspectiva, as estruturas cognitivas são desenvolvidas, com o enriquecimento dos esquemas de assimilação e acomodação. Disso entende-se que, para superação da defasagem cognitiva é necessário oferecer ao sujeito estímulos enriquecidos capazes de criar novas sinapses neurais, desenvolver os esquemas de assimilação e acomodação e promover o sucesso da aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem depende dos estímulos enviados ao cérebro, portanto, buscamos propor uma estimulação adequada que envolva todos os aspectos, como estímulos físicos, afetivos, sensoriais, pedagógicos e cognitivos. Os estímulos são mecanismos externos capazes de reorganizar as redes neurais e ativar os esquemas cognitivos de assimilação e acomodação e proporcionar uma aprendizagem significativa.

Referências

BEZERRA, Edileuza de Lima & SILVA, Mário Medeiros. **Contribuições das neurociências ao processo de ensino-aprendizagem**. V Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”. São Cristóvão - SE, 2011. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%2014/PDF/Microsoft%20Word%20-%20CONTRIBUI%20DAS%20NEUROCIENCIAS.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

FERREIRA, Henrique da Costa. **A teoria piagetiana da equibração e as suas consequências educacionais**. Bragança – PT: Instituto Politécnico de Bragança, 2003, 26p.

FLORINDO, Margarida & PEDRO, Ricardo. **O processo de aprendizagem motora e a neuroplasticidade**. *Salutis Scientia – Revista de ciências da saúde da ESSCVP*. Vol. 6 julho 2014. Disponível em: <www.salutisscientia.esscyp.eu/Site/download.aspx?artigoid=31198>. Acesso em: 06 abr. 2019.

FONSECA, Tânia Maria de Moura. **Ensinar – Aprender: Pensando a prática pedagógica**. Ponta Grossa – PR: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008.

OBANA, João Enzo Gomes. **A epistemologia e a psicologia de Jean Piaget e as neurociências**: uma revisão sistemática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília – SP: UNESP, 2015. 141p.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Neurociências e os processos educativos**: um saber necessário na formação de professores. Educação Unisinos, janeiro/abril 2014. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>>. Acesso em 08 abr. 2019.

REVISTA LINHA DIRETA. **Neurociências na aprendizagem**: Estudos apontam que estratégias pedagógicas que compreendem o funcionamento do cérebro tendem a ser mais eficientes. Edição 186. ANO 17 – Setembro de 2013, p. 5-7. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/odmz4api5tme.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SANTOS, Nilza Maria dos. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. Londrina – PR, 2009. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ZANATA, Milena Hoppen. **A contribuição da estimulação para a aprendizagem**. REI – Revista de educação do IDEAU. Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/222_1.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

AS CONTRIBUIÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Alinne Lins de Moraes Lima
Geruza Braga da Silva Freitas

Introdução

A palavra aprendizagem evidencia-se ao ato de aprender, que na prática é algo complexo e misterioso de explicar, da qual surgem inúmeros questionamentos na justificativa de entender porque uma pessoa aprender e outra não. Tornando-se notório que a aquisição do conhecimento não é uma tarefa fácil.

Percebe-se ainda que no processo de ensino-aprendizagem, envolve fatores externos e internos que interferem na aprendizagem efetiva da criança. Existe uma grande complexidade no ato de aprender que a cada vez mais cresce a demanda de crianças com dificuldades de aprendizagens nas escolas e consultórios psicopedagógicos.

Mediante as indagações supracitadas destacaremos a grande importância do psicopedagogo clínico e institucional e seu campo de atuação. Nessa perspectiva colabora Ramalho (2015): Nós, psicopedagogos, somos profissionais especialistas no atendimento com crianças, adolescentes, adultos e até idosos com dificuldades de aprendizagem. [...]

De acordo com a autora o foco principal do atendimento psicopedagógico está voltado às dificuldades de aprendizagens, podendo atuar no âmbito clínico e institucional no atendimento de crianças e adolescentes.

Contudo, o referido artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições psicopedagógica e neuropsicopedagógica frente às dificuldades de aprendizagens, bem como a relevância do psicopedagogo na instituição e no consultório. Caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, enfatizando as contribuições metodológicas no trabalho pedagógico, o desafio da escola e dos professores ao atendimento a criança e as famílias, como também a grande dificuldade da família em lidar com a situação por falta de conhecimento.

Desta forma acreditamos que as revisões bibliográficas e o tema aqui abordado contribuirão de forma significativa para nossa formação e para aqueles que ingressarão na área da Neuropsicopedagogia.

A psicopedagogia frente às dificuldades de aprendizagens

Ao referir-se o termo “Dificuldades de Aprendizagens”, surgem inúmeras

indagações, qual a relação entre ambos, quais fatores desencadeiam tais dificuldades. Na realidade que nos deparamos com inúmeras classificações acerca dos problemas de aprendizagens e com diversos diagnósticos errôneos.

Nessa perspectiva, ressalta Fernandes, Sampaio e Freitas (2014, p. 231):

A literatura especializada mostra que são vários os conceitos em relação à dificuldade de aprendizagem. São utilizados termos, como distúrbios de aprendizagem, distúrbios psiconeurogênicos de aprendizagem, disfunção cerebral mínima, dislexia e outros. [...].

De acordo com as autoras surgem inúmeros termos relacionados aos problemas de aprendizagens, que dificultam o atendimento, na avaliação e, sobretudo no tratamento adequado as crianças com problemas de aprendizagens.

Nessa mesma perspectiva Relvas (2011), aponta que os termos utilizados, como “distúrbios, dificuldades, problemas, incapacidades, transtornos”, são encontrados na literatura e, muitas vezes, são empregados de forma inadequada.

Todavia é imprescindível que o profissional saiba diferenciar entre as dificuldades e os transtornos, tenha um conhecimento teórico e coerente acerca do problema. Entretanto, percebe-se que nas últimas décadas houve grande avanço nas pesquisas na área da psicopedagogia e outras áreas na busca da compreensão sobre as dificuldades de aprendizagens.

Como colabora Scoz, Metring (2016), ao recorrer à contribuição de várias ciências na elaboração da etiologia dos problemas de aprendizagens e na atuação sobre as patologias decorrentes do processo a psicopedagogia aprofundou conhecimentos que lhe possibilitaram uma contribuição efetiva não só diante do problema de aprendizagem, mas também da compreensão mais clara dos processos de aprender e ensinar [...].

Seguindo a mesma linha de pensamento dos autores a psicopedagogia e a junção de novas ciências traz subsídios para que possamos estabelecer entre todos os processos de ensino-aprendizagem com os demais fatores envolvidos sejam eles emocionais, cognitivos, neurológicos, familiares e sociais, entre as subdivisões dos problemas de aprendizagens.

Assim colabora Russo apud Moojen (1999): Os problemas na aprendizagem podem ser divididos em duas categorias: os transtornos específicos de aprendizagem (decorrentes de problemas neurofuncionais e as dificuldades escolares, que podem ser secundárias a outras patologias clínicas (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, depressão, transtorno do humor bipolar, entre outros, e a problemas ambientais e de método de ensino).

Todavia, vale destacar as contribuições da psicopedagogia aos problemas de aprendizagem e a relação entre os diversos fatores que envolvem todo o processo.

Diante do exposto destacaremos a princípio o principal papel da escola como suporte metodológico ao atendimento as crianças com transtornos ou dificuldades de aprendizagens.

Na realidade percebe-se que a concepção do processo educativo na instituição torna-se fragmentado, onde as crianças com dificuldades de aprendizagem sentem-se desmotivadas por não conseguirem realizar determinadas atividades, acabam sendo rotuladas erroneamente, que conseqüentemente prejudicará ainda mais sua autoestima.

Segundo o DMS – IV (1995): [...] A criança com dificuldades de aprendizagens muitas vezes é rotulada, sendo chamada de “perturbada”, incapaz ou “retardada”. Todos esses rótulos recebidos pela criança podem acabar resultando em sentimento de culpa, problemas com a autoestima, reações emocionais negativas causando, com frequência o desinteresse nos estudos. [...].

Nesse sentido, a escola como mediadora do conhecimento deveria repensar todo o processo educativo e suas metodologias, para que essas crianças sejam incluídas efetivamente em todo o processo de investigação e intervenção.

Nessa perspectiva, afirma Porto (2007): [...] Importante e desafiante é repensar as práticas educativas, envolvendo não só os alunos, mas professores, coordenadores, diretores e todos que fazem parte desse processo, um recorte para uma intervenção psicopedagógica.

No entanto, será necessário que desenvolva um trabalho em conjunto na reelaboração de novas práticas pedagógicas frente às dificuldades de aprendizagens, bem como as novas metodologias no que se refere à escola como todo, para a inclusão da criança, possibilitando-a a participar de todas atividades propostas dentro da instituição.

Sendo a instituição um espaço de construção e ampliação do conhecimento, tendo como base a formação do sujeito crítico e participativo da sociedade letrada. Caberá a ela lançar um novo não só nas vivências escolar da criança, como também todo contexto em a mesma está inserido e principalmente todos os fatores que envolvem o processo de aprendizagem.

Nesse sentido enfatiza Pandovani, Metring e Sampaio (2016, p. 90):

O processo de aprendizagem precisa se compreendido como algo diverso, que envolve fatores internos e externos, aspectos individuais, históricos, sociais e culturas e, principalmente, a relação entre eles que é mediada por instrumento da cultura.

Segundo os autores o processo de aprendizagem terá uma melhor compressão se for estabelecido um trabalho em conjunto, uma parceria entre a equipe pedagógica, a família e outros profissionais especializados na área.

Mediante os suportes teóricos supracitados fica evidente a grande contribuição da psicopedagogia para um melhor entendimento acerca dos problemas de aprendizagens, e, sobretudo a junção com outros profissionais da saúde.

Conforme Relvas (2011): A importância dada a esses aspectos relacionados com a aprendizagem tem aumentado significativamente na atualidade. Isso deve-se em grande parte ao fato de que o sucesso do indivíduo está ligado ao bom desempenho escolar. Por isso, um número cada vez maior de crianças atendidas por neuropediatras, psiquiatras, psicopedagogos e fonoaudiólogos.

Dificuldades de aprendizagem

Para viver na sociedade letrada, o ser humano precisa passar pelo processo de aquisição de conhecimentos, conhecimentos esses que são denominados de aprendizagens, para que se torne um sujeito ativo e participativo nas vivências do cotidiano, sabendo enfrentar possíveis dificuldades pessoais e profissionais que venham surgir.

É notório de que as primeiras aprendizagens iniciam-se no ambiente familiar, onde a criança desenvolve seu primeiro vínculo afetivo e de confiança, que através deste começa a aprender a andar, falar, comer. Segundo Aulagnier (1991, p. 32): “A mãe é a porta-voz do bebê quando este chega ao mundo, mas se emerge na mãe um desejo de não mudança, isso tem um poder desestruturante porque a criança não poderá usar a sua voz para enunciar a sua palavra”. Contudo, ao ingressar na escola a criança trará consigo uma pequena bagagem de aprendizagens, que a até no momento não a dificultou de desenvolve-se no ambiente familiar.

Percebe-se, entretanto, que a dificuldade no processo de aprendizagens torna-se visível na fase escolar, ou seja, na escola, onde o professor perceberá as primeiras dificuldades, é aí que entra o papel do professor estar apto para saber lidar com essas dificuldades e então trabalhar para promover uma aprendizagem de qualidade para o aluno.

Para Elias (2003) e Rapaport (1981):

A dificuldade de aprendizagem é apresentada ou percebida no momento do ingresso formal da criança na escola. É um período de crucial importância para o desenvolvimento, em que o indivíduo deve cumprir tarefas desenvolvimentais, como adquirir competências nas relações interpessoais, sair-se bem na escola, aprender a ler e a escrever, manter uma conduta governada por regras.

Segundo os autores, as primeiras dificuldades de aprendizagens inicialmente são percebidas na escola, nos primeiros anos iniciais do fundamental, onde não conseguem desenvolver certas habilidades na leitura e escrita.

Conforme Almeida (2010, p. 15): O maior problema da educação escolar é justamente a dificuldade em relação à leitura e escrita em crianças no ensino fundamental. Uma educação deficiente nos primeiros anos escolar causará uma deficiência e apenas o aumento das dificuldades de aprendizagem nos anos posteriores na educação, podendo causar até a saída do aluno do ambiente escolar, pois a escola se torna um ambiente cada vez mais difícil para que o aluno com déficit possa estar e se o professor e demais integrantes do círculo social da criança não se dispuserem a buscar auxílio para tratamento de tais dificuldades do aluno haverá um aumento cada vez maior dessas saídas.

Todavia, uma educação deficiente nos primeiros anos só dificultará o desenvolvimento da criança com dificuldades de aprendizagens, onde a mesma não conseguirá evoluir nas atividades propostas de acordo com a sua idade, podendo assim, desencadear outros sintomas sejam eles emocionais, psicológicos ou sociais.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagens são caracterizadas como um conjunto de perturbações, transtornos, desordens, ou outras situações similares que causem deficiências no processo de aprendizagem sejam essas dificuldades ligadas a fala, compreensão, leitura e escrita, como também as ligadas ao convívio familiar e social.

Segundo Almeida (2010), elas podem ser designadas como situações orgânicas, não orgânicas e pedagógicas. As situações orgânicas são designadas pela dificuldade de memorização por parte da criança, ou seja, dificuldades causadas por déficits, transtornos entre outros. As situações não orgânicas estão relacionadas com traumas emocionais sofridos pelas crianças, são causados por ausência de afetividade com seus familiares ou professores, dificultando no processo de aprendizagem. A situação pedagógica é dita quando métodos, técnicas e ações educacionais não condizem com o potencial do aluno, ou seja, quando as abordagens metodológicas não possibilitam real aprendizado para o aluno, ou quando esse aprendizado é apenas superficial.

Mediante o exposto, o professor deverá estar atento as características apresentadas pelos alunos, investigar cuidadosamente as singularidades de cada aluno, pois uma má abordagem pode ocasionar grandes danos ao desenvolvimento da criança. Deverá lançar um olhar investigativo, para que se possam elaborar metodologias que possibilitem o desenvolvimento efetivo da criança em todo processo de ensino-aprendizagem.

A importância do psicopedagogo na instituição escolar

A Psicopedagogia surgiu com a necessidade de compreender os problemas de aprendizagens, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagens, Fagili (1993).

Contudo, a psicopedagogia estava voltada especificamente para as dificuldades de aprendizagem, depois ampliou-se para todo o processo de aprendizagem, podendo atuar na psicopedagogia curativa ou terapêutica e preventiva, ou seja, a psicopedagogia clínica ou institucional. Conforme abordado, o trabalho preventivo na instituição deve-se analisar as possíveis causas dos problemas de aprendizagem e todo o processo metodológico educacional. Como ressalta PORTO (2007, p. 92):

[...] No enfoque preventivo, o papel do psicopedagogo é detectar possíveis problemas no processo ensino-aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, objetivando favorecer processos de integração e trocas; realizar orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem [...].

Porém, o Psicopedagogo na Instituição Escolar exerce uma função importante, pois ele tem o papel de detectar as possíveis causas de dificuldades de aprendizagem e outros problemas que venha surgir mediante o aluno, bem como analisar as práticas educativas, podendo auxiliar nas orientações e na elaboração de novas metodologias.

Partindo dessa perspectiva, o papel do Psicopedagogo passa a ser preventivo, no que se refere às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar como retrata ZAWASKI (2010):

A intervenção psicopedagógica é um meio eficaz como forma de prevenção do fracasso escolar, seu trabalho norteado por recursos cognitivos e emocionais permite não apenas o sucesso na aprendizagem, mas possibilita o resgate de sua autoestima e autonomia individual tornando assim mais fácil sua socialização com os demais colegas.

No entanto, a intervenção psicopedagógica tem como meta a inclusão efetiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem, garantindo ao mesmo o desenvolvimento em todas as modalidades de ensino, bem como a interação e a socialização do aluno com o meio.

Como afirma Anderle et al. (2011): O psicopedagógico prioriza o sujeito que aprende ou que fracassa, ajudando-o a situar-se em um lugar que possibilite a

aprender”. Procura assim significados efetivos para suprir as dificuldades dos alunos, para que eles possam aprender significativamente, tornando-os, sujeitos críticos e ativos na sociedade letrada.

Nesse sentido, o Psicopedagogo enquanto sujeito ativo no processo de intervenção pedagógica tem o papel de estimular o aluno a aprender, evoluir, superar seus anseios e medos, garantindo assim o resgate de sua autoestima, a autonomia.

O papel do Psicopedagogo na instituição escolar vai muito mais além de diagnosticar a dificuldade individual do aluno, ele passa a ser um investigador de todo o contexto seja ele escolar/familiar/social. Seu trabalho deve ser desenvolvido coletivamente entre família/ escola/ Psicopedagogo, onde todos almejem o mesmo objetivo, ou seja, a aprendizagem do aluno.

O psicopedagogo na prática clínica

A psicopedagogia é uma área de conhecimento que desempenha um papel específico nas dificuldades do processo de aprendizagem. Tem um caráter preventivo e terapêutico. (Ramalho, 2015).

Segundo a autora o trabalho preventivo vai além da esfera escolar, da qual inclui a família e a sociedade, o meio que a criança está inserida, com a necessidade de entender as etapas do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a psicopedagogia estuda os processo de aprendizagens e suas dificuldades. Tendo como objetivo a compreensão sobre as diferentes formas de aquisição do conhecimento de cada um, respeitando as singularidades.

Assim, ressalta Acampora (2015, p.19): “O psicopedagogo é o profissional preparado para atender crianças, adolescentes ou adultos com problemas de aprendizagem, atuando na prevenção, diagnóstico e tratamento clínico ou institucional.”

O psicopedagogo é um profissional pós-graduado, que poderá atuar no âmbito clínico e institucional, atenderá crianças, adolescente e adultos, com o objetivo de investigar e conseqüentemente intervir nas dificuldades de aprendizagens, possibilitando assim a inclusão efetiva do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para Chamat (2008): O atendimento psicopedagógico, diante um olhar clínico, pretende facilitar o diagnóstico da dinâmica relacional e da aprendizagem, a fim de propiciar mudanças e facilitar o trabalho preventivo, objetivando evitar e/ou superar problemas de aprendizagem na relação aluno – “conhecimento” – Professor.

No trabalho preventivo do psicopedagogo deve-se levar em conta o processo como todo, não focará exclusivamente no aluno, focará também no conhecimento transmitido pelo professor. Estabelecendo, assim uma inserção entre o aluno e o objeto de estudo.

No que se refere ao atendimento clínico a atuação psicopedagogo será em uma clínica, com materiais pedagógicos adequados, em um local calmo e confortável para atender os pais e o paciente.

Conforme Acompora, (2015, p.19):

Na clínica, o psicopedagogo fará uma entrevista inicial com os pais ou responsáveis para conversar sobre os horários, quantidades de sessões, honorários, a importância da frequência e da presença e o que ocorrer, ou seja, fará o enquadramento.

Todavia, na clínica o profissional atenderá inicialmente aos pais, pontuando como se dá seu atendimento, qual sua proposta de trabalho, deixar explícitos inicialmente os honorários e o número de sessões de avaliações, como também as sessões em que a criança ficará sozinha com o profissional.

A metodologia avaliativa de trabalho do psicopedagogo clínico fundamenta-se de bases teóricas e instrumentos próprios da psicopedagogia, que seguem praticamente o mesmo padrão, o que pode variar é a mudanças entre a aplicação das sessões.

Nessa visão, Ramalho (2015), afirma que: [...] Avaliar cada caso com seus instrumentos próprios da Psicopedagogia, como provas operatórias (PIAGET), provas projetivas (desenhos), EOCA (Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem) e sessões lúdicas [...].

Como afirma a autora, para avaliar o psicopedagogo deverá utilizar os seguintes suportes metodológicos supracitados, onde o mesmo deverá estar com olhos e ouvidos atentos a tudo, para que se possa traçar uma hipótese diagnóstica que será devolvida a família.

Para Acompora, (2015), a psicopedagogia clínica é o campo do conhecimento recente no Brasil, porém seu trabalho é cada vez procurado por escolas, médicos neurologistas, fonoaudiólogos, equipes multiprofissionais e pais de crianças e adolescentes.

No entanto, a psicopedagogia clínica é um campo novo, que possui grande vasto saber teórico sobre as dificuldades de aprendizagens. É um trabalho brilhante que a cada dia encanta aqueles que escolheram a pedagogia como profissão.

O psicopedagogo a luz da neuropsicopedagogia

A psicopedagogia há muitos anos tem sido alvo de grandes pesquisas e avanços relacionados às dificuldades de aprendizagens, com maior abrangência da psicopedagogia, onde perpassam além da escola e a família, passando a incluir clínicas, hospitais e empresas.

É vasto as grandes contribuições da psicopedagogia clínica, onde incluem as áreas da pedagogia e da psicologia. Mediante a grande demanda existente sobre as

dificuldades de aprendizagens e a grande procura de pais e educadores por atendimento psicopedagógico clínico e institucional.

Pesquisadores na área da psicopedagogia lançaram um novo olhar sobre a neurociência, no intuito de compreender o funcionamento cerebral, como se concebe a aprendizagem, nascendo assim a Neuropsicopedagogia.

Nesse sentido, ressalta ABPp, (2014, Cap. II – art. 10): A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Psicologia e Pedagogia, que tem como objetivo formal de estudo a relação entre o cérebro e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e escolar.

De acordo com a ABPp, a Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, tendo como objetivo de estudo o desenvolvimento cerebral sobre a aprendizagem, onde o foco é a reintegração do sujeito na escola, família e sociedade.

Por esse viés a Neuropsicopedagogia fundamenta-se sobre os estudos das características da aprendizagem humana, cuja atuação do Neuropsicopedagogo é a reabilitação da criança frente aos distúrbios apresentados.

Assim, afirma Ramalho (2015, p. 31):

O Neuropsicopedagogo é o profissional que vai integrar à sua formação psicopedagógica o conhecimento adequado do funcionamento do cérebro, para melhor entender a forma como esse cérebro recebe, seleciona, transforma, memoriza, processa e elabora todas as sensações [...].

Nessa lógica, o Neuropsicopedagogo de posse dos seus conhecimentos da neurociência sobre os aspectos sensoriais, emocionais e cognitivos, deverá elaborar laudos técnicos, a partir da investigação, mediante os sintomas, que dependendo do caso podendo encaminhar para outro profissional, como por exemplo, um neurologista.

Segundo a ABPp, (2014, art. 300): Ao Neuropsicopedagogo com formação clínica, conforme descrito no Capítulo V, fica delimitada sua atuação com atendimento neuropsicopedagógico individualizados em “setting” adequado, como consultório particular, espaço de atendimento, posto de saúde, terceiro setor. Os atendimentos em local escolar ou hospitalar devem acontecer de forma individual e em local adequado.

Todavia, o Neuropsicopedagogo Clínico realizará um atendimento individualizado com local adequado, com o suporte de materiais da Neuropsicopedagogia. Este atendimento poderá acontecer no consultório, no hospital ou na escola.

No entanto, sua formação tem como base a neurociência que caracteriza a ciência do cérebro, sendo de grande relevância para o tratamento das dificuldades de

aprendizagem e, sobretudo, sobre o funcionamento neurológico e o desenvolvimento e maturação cerebral.

Procedimentos metodológicos

O referido artigo está fundamentado na temática sobre as dificuldades de aprendizagens, as contribuições da psicopedagogia, bem como a atuação do psicopedagogo clínico e institucional e do Neuropsicopedagogo, objetivou-se através de uma pesquisa bibliográfica e outras fontes teóricas que discutir o tema em questão a fim de subsidiar o referencial teórico do presente trabalho.

Como afirma Souza (2007, p. 40):

A pesquisa bibliográfica consiste da obtenção de dados através de fontes secundárias, utiliza como fontes de coleta de dados materiais publicados, como: livros, periódicos científicos, revistas, jornais, teses, dissertações, materiais cartográficos e meios audiovisuais, etc.

O referencial teórico estruturou-se a partir de diversas pesquisas que apresentam a importância das intervenções psicopedagógicas frente às dificuldades de aprendizagens, bem como a grande relevância do trabalho em conjunto entre a escola-família-psicopedagogo, cujo objetivo principal seja intervenção adequada à criança.

Considerações finais

A consolidação da pesquisa através das diversas abordagens teóricas evidência a importância do trabalho do psicopedagogo no que se refere ao atendimento preventivo e terapêutico.

Seguindo a linha de pensamento dos diversos autores que trabalham com a psicopedagogia clínica, entende-se que à família e a criança em particular, é de suma importância o trabalho interventivo do psicopedagogo, pois percebe-se que há uma falta de conhecimento da família no que diz respeito às dificuldades de aprendizagens. Nesse sentido, é preferível que todo processo de investigação, desde a queixa até o diagnóstico e, conseqüentemente a intervenção, seja realizado num trabalho em conjunto, entre o psicopedagogo, a família e a escola, cujo foco principal seja o desenvolvimento efetivo da criança. Partindo do pressuposto de que é necessário que o processo de investigação inicie dentro da escola, ou seja, pelo professor, a partir das primeiras dificuldades surgidas em sala de aula.

A posteriori a criança precisa ser encaminhada para que o psicopedagogo possa proceder ao encaminhamento e, assim, o profissional responsável possa identificar os possíveis problemas que interferem na aprendizagem.

Entretanto, a efetivação da pesquisa só será possível se este profissional tiver um arcabouço teórico significativo para que se possa lançar novos olhares sobre a psicopedagogia e o que esta ciência poderá oferecer para minimizar os problemas que interferem na aprendizagem das crianças.

Vale aqui destacar o vasto acervo teórico que a psicopedagogia oferece as outras áreas da ciência que investigam o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de colaborar para que estudos possam apontar caminhos para identificar os fatores que interferem na aprendizagem.

Nessa perspectiva, para mergulhar no mundo mágico da psicopedagogia, devemos entender melhor o outro, seus desejos, sua vontade de aprender e principalmente seus medos e angústias, para que possamos compreender melhor as dificuldades de aprendizagens, foco principal da psicopedagogia. (ACOMPORA, 2015).

No entanto, conclui-se que o processo de intervenção que o psicopedagogo realiza, além de ser importante para entender as dificuldades de aprendizagens, serve também como suporte metodológico que o psicopedagogo utiliza, onde os mesmos auxiliam a confrontar a teoria com a prática, foco principal da intervenção.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Escolar: Inclusão**. São Paulo: Loyola, 2010.
- Aulagnier, P. (1975). Nota Preliminar. In: **A Violência da Interpretação** – do pictograma ao enunciado. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- ABPp - **Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Disponível em: http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html. Acesso em: 05/11/2011.
- _____ - **Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Recuperação em 27 de julho de 2014, de <http://www.abpp.com.br/codigo-de-etica-do-psicopedagogo>.
- APA DSM – IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, DSM - IV, 4ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia Clínica: o despertar das potencialidades** / Bianca Acampora. – 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- ANDERLE, Salete Santos; SOUZA Doroteia Murcia; VEIT Maria C. **ASPECTOS BÁSICOS DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO NA ESCOLA**. www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=776. Publicado em 07/01/2006.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de intervenção psicopedagógica: para as dificuldades e problemas de aprendizagem** / Leila Sara José Chamat. – 1. Ed.- São Paulo: Vetor, 2008.

FAGILI, Eloisa Quadros. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

METRING, Robert. **Neuropsicopedagogia e aprendizagem** / Robert Metring, Simaia Sampaio (org.). Rio de Janeiro: Wak Ed. 2016.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**, 3. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007.

RAMALHO, Danielle Manera. **Psicopedagogia e Neurociência: Neuropsicopedagogia e Neurologia na prática Clínica** / Danielle Manera Ramalho – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RAPPAPORT, Clara R. et alii. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo, EPU, 1981/ 1982. v. 4.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva** / Marta Pires Relvas – 5. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed. 2011.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática** / Rita Margarida Toler Russo. – Curitiba: Juruá, 2015.

SAMPAIO, FREITAS, Simaia Sampaio, Ivana Braga de Freitas. **Transtornos de dificuldades de aprendizagens: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais** / org. Simaia Sampaio, Ivana Braga de Freitas -2 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SOUZA, Antônio de, FIALHO, Antônio Pereira, OTANI, Nilo. **TCC. Métodos e Técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2007.

ZAWASKI, Tatiane Peres. **Intervenção psicopedagógica: uma forma de prevenção ao fracasso escolar**. Publicado em 23/05/2010. www.psicopedagogiabrasil.com.br

A DISLEXIA E O PAPEL DA ESCOLA JUNTO AO APRENDENTE DISLÉXICO

Elaine Cristina Silva Rolim

Introdução

As dificuldades de aprendizagem são muitas e carecem de diagnóstico. Na escola, essa questão tem sido bastante discutida, na tentativa de identificar meios para tratar os problemas ligados à aprendizagem dos aprendentes. Nesse viés, um questionamento norteou o estudo: Como a escola pode acompanhar o aprendente com dislexia?

O agravante consiste no fato de que profissionais com pouca, ou mesmo nenhuma informação em dificuldades de aprendizagem, acabam por tecer um diagnóstico confuso e inconsistente sobre os problemas apresentados por discentes com dificuldades de aprendizagem. Com isso, colaborando com a evasão escolar de aprendentes que poderiam ser estimulados em suas habilidades e auxiliados em suas dificuldades específicas.

Com diagnósticos muitas vezes equivocados e com intervenções inadequadas, muitas crianças são penalizadas, tiradas do direito à educação, tendo sua aprendizagem limitada por metodologias de ensino inadequadas e/ou por posturas parentais deficitárias, com relação à estimulação e orientação das atividades escolares.

Pensando nessa questão, esse trabalho tem como objetivo investigar sobre as dificuldades de aprendizagem, especialmente, a dislexia, bem como seu enfrentamento na escola, de modo a investigar também os procedimentos para atuação docente junto ao dislético, além de apresentar sugestões de como inclui-lo no processo educacional.

Com base nesse estudo, é reconhecida a necessidade de compreender como professores, pedagogos e psicopedagogos podem intervir com estratégias que venham a amenizar os impactos dessa dificuldade na vida do aprendente, no que se refere ao seu aproveitamento escolar e ao estímulo a sua aprendizagem.

Este estudo consiste em uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez entendido que este tipo de metodologia permite-nos reportar estudos já realizados, analisando-os e desenvolvendo uma nova discussão para atender ao objetivo pretendido, utilizando como referência autores da área trabalhada, que foram de fundamental importância para chegarmos ao resultado que mostra a Dislexia como um transtorno de aprendizagem, e que, frequentemente, acomete crianças desde o nascimento, sendo uma disfunção sem cura. Somente por meio de métodos psicopedagógicos é possível alfabetizar o dislético. A escola e a família juntamente com o professor e o psicopedagogo são fundamentais no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aprendente dislético.

Dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são um tema bastante discutido na atualidade, porque, apesar de haver grande extensão de estudos na área, ainda há questões não resolvidas, como, por exemplo, como e para quem encaminhar a criança com dificuldades de aprendizagem? Essa problemática se gera porque há diferentes profissionais com múltiplas especialidades, mas não há um direcionamento ainda específico para os casos.

Entender, pois, essa questão se torna relevante para todo educador, sobretudo, os educadores que lidam diariamente com a infância, fase de maior importância no desenvolvimento do indivíduo; o que permite investigar e constatar que as dificuldades de aprendizagem, comumente, estão relacionadas a fatores externos, os quais interferem no processo do aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, a influência dos colegas, etc.

Barbosa (2001) ressalta que as dificuldades de aprendizagem incidem, essencialmente, de exterioridades secundárias, alterações estruturais, mentais, emocionais ou neurológicas, que interferem na construção e desenvolvimento do desempenho cognitivo. Está ligada a fatores orgânicos, caracterizando-se pela dificuldade no aprender, ultrapassando a média estimada de dificuldade, prevista na aprendizagem. Tais fatores geram um engajamento pedagógico insuficiente e autoestima negativa.

Pode-se listar algumas das dificuldades mais conhecidas atualmente, tais como: Dislexia, Disortografia, Discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A mais comum entre estas é a dislexia, uma doença hereditária e que pode ser identificada nos primeiros anos de alfabetização. É uma doença de muitos genes, os quais ainda estão sendo estudados por muitos profissionais. A doença em si gera dificuldades na aprendizagem do aprendente, mas pode ser superada por meio das metodologias pedagógicas diferenciadas, desenvolvidas para suprir a necessidade da criança naquele aspecto que ela não consegue abstrair só.

Dislexia: aspectos conceituais

A literatura sobre Dificuldades de Aprendizagem, especialmente, aqui em foco, a Dislexia, tem se tornado consideravelmente vasta no mundo, e, no Brasil, autores de renome como Morais (2006), são unânimes na afirmação de que tem sido difícil conceituar dificuldades de aprendizagem. O autor salienta algumas referências das questões competentes, como: pedagógica, neurológica ou cognitivas.

No geral, existe uma conjugação de fatores que atuam frente a uma predisposição da criança. Algumas pesquisas destacam os aspectos afetivos, outras selecionam os aspectos perceptivos, muitos explicam esse quadro como uma imaturidade

funcional do sistema nervoso. Ainda há as correntes que sustentam a hipótese de que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam atrasos no desempenho escolar por causa da falta de interesse, perturbação emocional ou inadequação metodológica (PAÍN, 1992).

Por isso, é preciso considerar que cada criança tem suas particularidades, é um ser único, assim, tende a ser independente na sua forma de pensar, aprender e compreender o que está em sua volta, exigindo do professor uma atuação peculiar da criança.

Shaywitz (2006) considera a Dislexia um transtorno ligado especificamente à aprendizagem, de acordo com suas pesquisas, este transtorno parte do lado esquerdo do cérebro, no nível mais baixo do sistema linguístico, no módulo fonológico, onde se processam os diferentes fatores sonoros da linguagem.

Para Martins (2010), as pesquisas norte-americanas constataram que aproximadamente 15% da população mundial é disléxica, este um dos transtornos mais comuns nas salas de aula. Pelo número estatístico, verifica-se que se trata de um problema cuja importância é relevante, porém, é de pouco conhecimento no Brasil e, por essa razão, o diagnóstico é dificilmente feito por médicos, pais e professores de forma mais incisiva.

Segundo a *International Dyslexia Association – IDA e a National Institute of Child Health and Human Development – NICHD* (2017), a Dislexia compreende:

[...] um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Os institutos referidos apresentam alguns possíveis sinais na pré-escola e na idade escolar, pontuando cada fase desse problema. Abaixo expõe-se uma tabela contendo esses sinais, baseada nas informações dos institutos.

Tabela 1

PRÉ-ESCOLA	IDADE ESCOLAR
	Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
Fraco desenvolvimento da atenção;	Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);
Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem; Dificuldade de aprender	Desatenção e dispersão

rimas e canções;	
Fraco desenvolvimento da coordenação motora;	Dificuldade em copiar de livros e da lousa;
Dificuldade com quebra-cabeças;	Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança etc.);
Falta de interesse por livros impressos	Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences;
	Confusão para nomear entre esquerda e direita;
	Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.;
	Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas;

Fonte: International Dyslexia Association – IDA (2017).

Os sinais mostrados fazem parte dos pré-requisitos do diagnóstico antecipado do problema em que professores e pais são incentivados a considerar como sinais de alerta uma vasta gama de sintomas, como os na tabela mostrados.

Coelho (1999) complementa a nossa discussão nessa seção, considerando que o processo de identificação de todos esses fatores requer a participação ativa do professor, da escola e da família. Compete ao professor a identificação do problema, pois, é o professor que tem contato com a criança todos os dias e possui certo grau de conhecimento para lidar com essas questões incomuns, além de ter fácil acesso aos grupos que o cercam – família, amigos e outros professores. A escola também tem papel fundamental, sua rotina interfere muito na identificação das queixas dos aprendentes que podem apontar (ou não) para casos de dificuldade de aprendizagem.

Dislexia na escola

No espaço escolar se encontram presentes diversas dificuldades de aprendizagem. No entanto, ainda existem muitas dúvidas por parte dos profissionais da educação, de como lidar com a criança com dislexia. A escola como espaço de ensino-aprendizagem de fato necessita estar preparada com ações pedagógicas para atender todas as crianças nas suas especificidades. Contudo, o espaço escolar deve oferecer condições, ferramentas, recursos pedagógicos e formação continuada aos educadores para que os mesmos possam mediar com os aprendentes uma aprendizagem significativa.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), de todas as dificuldades de aprendizagem possíveis de se destacar hoje no espaço escolar, principalmente, a dislexia tem apontado como uma das mais frequentes, sendo responsável pelo insucesso escolar. Uma dificuldade que atinge cerca de 10 a 15% da população Brasileira (em sua maioria meninos).

O grande problema é que as instituições de ensino ainda não se encontram preparadas pedagogicamente para lidar com os aprendentes disléxicos. Sua definição dá-se pela Associação Internacional de Dislexia (2003), como dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente na leitura de palavras, na ortografia e na decodificação.

Muitas vezes, na escola, a criança disléxica sofre rotulações que a desestimula e a coloca como um ser deficiente perante os demais. Apelidos e desatenção para com essas crianças geram nelas um comportamento, uma reação agressiva ao contexto que lhes ferem. A autoestima é afetada e a criança pode até desenvolver uma depressão, já que diante do contexto de preconceito e rotulações ela tenderá a se isolar das demais e a passar a contrair problemas ainda mais relevantes do que o aparente.

É na escola que o aprendente deve encontrar acolhimento para se desenvolver, os professores, diretores, todo o corpo gestor da escola deve estar envolvido no processo de acolhimento da criança disléxica, buscando integrá-la no espaço escolar como toda criança merece.

Assim sendo, as escolas partindo de uma proposição de respeito às limitações dos aprendentes, necessitam ampliar suas ações pedagógicas de acordo com as necessidades dos indivíduos para que estes construam seus conhecimentos, haja vista que o sujeito do processo de aprendizagem é o educando. Como nos esclarecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 31):

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.

De tal modo, a escola que segue esse parâmetro só tem a crescer, a se tornar mais abrangente enquanto instituição de ensino e, sobretudo, a promover a formação cidadã, independente do seu aprendente ser disléxico ou não. A aprendizagem deve ser priorizada como instrumento de transformação social. Para tanto, deve englobar todos.

Inclusão da criança disléxica na escola

De acordo com Fernández (1991) desde 1918, já se afirmava no Brasil estudos que enfatizavam a importância da educação para crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou crianças superdotadas. Nesse mesmo período surge à primeira escola para “anormais”, também denominada a primeira escola de excepcional do Brasil, depois dela, várias outras são criadas. Fazendo surgir assim, a primeira tentativa de trabalho pedagógico com base na Psicologia, de forma especializada para atender crianças com deficiência mental e dificuldades de aprendizagem.

Nesse período, o Brasil enfrentava mudanças em seu cenário político e econômico, onde a escola estava sendo cada vez mais valorizada pela sociedade, como peça fundamental para construção e transformação social, de um país civilizado. Diante desse cenário que se caracterizava como uma sociedade industrializada é que surgem as ideias a partir de uma visão médico “higienista” que entendiam que as políticas e práticas educacionais precisavam cuidar dessas crianças para que elas pudessem se tornar um adulto saudável, disciplinado e produtivo. A educação era plenamente influenciada pela medicina, onde os serviços de saúde do governo eram realizados em residências e escolas, sendo a “deficiência mental” considerada problema de saúde pública. A partir de então, onde começa a ocorrer a institucionalização das pessoas com “deficiência mental” (BRASIL, 1998).

Enfim, a partir de todo contexto histórico existe um longo caminho percorrido até chegarmos ao reconhecimento do direito ao acesso a escola por crianças que possuam qualquer deficiência ou dificuldade de aprendizagem, pois estas não são pessoas anormais como se tentou firmar na história, mas pessoas diferentes. Crianças que precisam ser incluídas no processo educacional brasileiro sem nenhuma discriminação.

Sabe-se que a interação com outros indivíduos e que a maior participação possível em atividades do cotidiano ajuda no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Com base nessa constatação é que a escola pública tem sido considerada um espaço no qual a criança que convive com essa deficiência pode desenvolver potencialidades, interagir e aprender (ILHA; WEBER; SMEHA, 2013).

De acordo com Oliveira, Murphy e Schochat (2013), é preciso considerar a influência de fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento de crianças com dislexia, pois essas crianças necessitam de estímulos especiais no desenvolvimento de suas capacidades, estímulos que devem ser iniciados desde cedo. Pois apresentam comportamentos e potencialidades não uniformes e enfrentam dificuldades, mas também possuem constituição orgânica idêntica às pessoas sem a dificuldade de aprendizagem e nesse caso, suas potencialidades podem ser desenvolvidas, dependendo dos estímulos adequados.

Segundo Rodrigues e Ciasca (2016), nada disso é possível se não houver inclusão educacional que pode ser considerada uma melhoria para o processo educativo de todos os aprendentes, pois consiste em uma prática de universalização da educação, propondo a aceitação das diferenças individuais e a valorização da contribuição que cada pessoa pode oferecer, bem como a convivência em meio à diversidade humana.

De modo geral, pode-se dizer que hoje, reconhecemos que apesar das dificuldades ainda muitas existentes, o respeito pela diversidade passa a ser reconhecido como fator fundamental para o enriquecimento e humanização da sociedade. Mas ao mesmo tempo em que se percebe que o acesso à escola apesar de estar garantido por leis específicas que cuidam do direito à educação para todos, ainda é preciso lançar o olhar para percepção da realidade precária em que se encontram os aprendentes com alguma dificuldade de aprendizagem, reconhecendo que temos um longo caminho a percorrer até a sua efetivação plena em todo processo educacional brasileiro.

Procedimentos pedagógicos para acompanhar disléxicos

As estratégias são muitas que podem ser desenvolvidas pedagogicamente em sala de aula, porém, há problemas maiores que impedem a execução destas pelos professores, pois para esses profissionais é muito difícil desenvolver um método que realmente venha a calhar efeitos positivos, uma vez que quase todos trabalham de forma padrão com todos os aprendentes sendo ele disléxico ou não, decorrente do pouco tempo e de todo o conteúdo para ser direcionado conforme está na ementa pedagógica

De acordo com os estudos de Ellis (2008), para ensinar os disléxicos é necessário que os ensine a resolver conflitos de opiniões. Obter uma ação construtiva, mostrar liderança e chegar a um denominador comum, é preciso transformar a sala de aula em uma oficina, onde eles possam exercitar seu raciocínio. Sendo assim cabe ao professor mediar esse conhecimento para que o ensino seja realmente eficaz e suficiente para melhorar o conhecimento do aprendente e auxiliado no seu desenvolvimento.

De acordo com Morais (2000, p. 21), uma ferramenta que pode ser utilizada com os aprendentes disléxicos é a das aulas em vídeo, como cita o autor:

O uso do vídeo nas salas de aula é usado com mais frequência como lazer, mas se juntos como ferramenta pedagógica de forma lúdica com objetivos definidos dentro do planejamento curricular torna-se um instrumento inovador, motivador, rico e significativo para os alunos disléxicos e demais, os conteúdos que o professor pode explorar com essa ferramenta terá com certeza um alcance maior na aprendizagem do aluno. E o profes-

sor, dessa forma, faz do vídeo o uso duplamente proveitoso: unindo o lazer com a motivação aos conteúdos.

Outra ferramenta importante é as várias formas de leitura que pode proporcionar aos aprendentes com dislexia prazer pela mesma, o professor deve criar um ambiente acolhedor podendo usar fantoches na hora contos, nas bibliotecas podem ter um ambiente colorido com formas diferentes números e formatos diferenciados para assim chamar a atenção do aprendente.

Considerações finais

Ao término deste trabalho, não podemos nada concluir, mas somente fazer algumas considerações que deixaram abertas outras novas problemáticas. Sabemos que o estudo das dificuldades de aprendizagem se mostra amplo, porém, ainda limitado em termos de aprofundamento nas escolas, principalmente. Há uma limitação histórica na compreensão das questões relacionadas a qualquer distúrbio, deficiência ou transtorno relacionado à mente. Porém, muito tem se alcançado através da incansável luta de educadores e estudiosos que acreditam ser a educação um lugar de liberdades e diferenças.

Ao longo de nossas discussões e com a ajuda perene dos autores, foi possível entender que a dislexia é uma condição humana, pois o indivíduo nasce disléxico, ele não se torna. Dislexia é um transtorno de aprendizagem de leitura e escrita, e somente por meio de métodos psicopedagógicos é possível alfabetizar o disléxico. Além do que, o diagnóstico só poderá ser feito após a criança começar a sua vida escolar.

Ainda é possível considerar, nessas últimas palavras, que os professores precisam ter conhecimento da definição da dislexia e de suas implicações na aquisição da aprendizagem. Para, além disso, é preciso um atendimento com ações pedagógicas que contemplem na sua totalidade a aprendizagem do disléxico em sala de aula.

Para isso, a escola precisa ser inclusiva e integrar todos os aprendentes, sem preconceito e integrando as diferenças no compartilhamento das vivências sociais dentro do ambiente escolar.

Uma sugestão para que o tratamento do aprendente aconteça de forma melhor e mais efetiva nas escolas é através, primeiramente, da formação de professores nos cursos superiores ou de formação continuada. É preciso que sejam trabalhadas as dificuldades de aprendizagem com mais profundidade, afinal, esses aprendentes possuem a necessidade de serem acolhidos e compreendidos pelos professores. Para tanto, é preciso também que os professores detenham conhecimentos específicos sobre dislexia para que possam oferecer oportunidades efetivas de aprendizagem,

oportunizando aos aprendentes disléxicos o reconhecimento de suas condições diferenciadas de aprendizagem, conforme prevê a educação inclusiva.

Ainda, é preciso considerar que quando nos referimos ao conhecimento, a sociedade, como um todo, deve engajar-se na tarefa de garantir o acesso ao ensino de qualidade a todos que desejam conhecer e aprender saberes acumulados historicamente pela humanidade e favorecer a educação do seu povo. Nesse sentido, todos têm direito a educação, ao saber compartilhado, a criança disléxica é um ser em construção que assim como todos tem o direito de estar inserida nesse diagrama contextual que compreende a aprendizagem na sociedade.

Na escola, o trabalho com o disléxico precisa ser intensificado, pois ainda vemos muitas dificuldades por parte dos professores em lidar com essa questão. É preciso, nesse sentido, que a escola se coloque em processo de adequação à realidade do aprendente, criando sala de reforço, materiais diferenciados e metodologias que atendam ao aprendente com dislexia, dando a ele a melhor forma para que seu aprendizado seja amplo e significativo. Deixando, dessa forma, claro ao aprendente que sua dificuldade será superada ou amenizada mediante a parceria da escola e família e o acompanhamento de toda equipe pedagógica no decorrer da sua vida escolar e sua vida social.

Para o futuro somente nos resta acreditar que haverá muito mais conhecimento e métodos de tratamento muito melhores e mais eficazes evitando ou aliviando as frustrações e incertezas na convivência com a dislexia.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 21 out. 2017.

BARBOSA, Laura Monte Serrar. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução N° 4 CNE/ CEB de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009a.

BRASIL.LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20/12/1996**. Artigo 12 inciso V. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100006. Acesso em: 20 de out. 2017.

COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo, Ática, 1999.
ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2ª ED. Porto Alegre, Artes Médicas, 2008.

OLIVEIRA, Juliana Casseb; MURPHY, Cristina Ferraz Borges; SCHOCHAT, Eliane. Processamento auditivo (central) em crianças com dislexia: avaliação comportamental e eletrofisiológica. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 39-44, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2018.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

ILHA, Suélen da Silveira; WEBER, Andréia Sorensen; SMEHA, Luciane Najar. A inclusão do aluno com Síndrome de Down na rede regular de ensino: reverberações na dinâmica familiar. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 291-309, 2013.

MARTINS, V. **Dislexia: uma doença de classe média**. Pedagogia em Foco. Fortaleza, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx02.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

MORAIS, A. M.P. **A relação entra consciência fonológica e dificuldades de leitura**. São Paulo, Vetor, 2000.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2018.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldades de leitura**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

AS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Geruza Braga da Silva Freitas

Alinne Lins de Moraes Lima

Introdução

A Leitura consiste em um instrumento valioso para a apropriação de conhecimento, que são relativos ao mundo exterior. Ela amplia e aprimora o vocabulário e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Assim, é tarefa da escola estimular o gosto e o prazer pela leitura, e isso deve acontecer desde a Educação Infantil, processo de construção e início da sistematização dos conhecimentos, que acontece por meio das experiências vividas.

A leitura tem um papel fundamental no aprimoramento dos aspectos cognitivos e afetivos das crianças. Nesse sentido, afirma Abramovich (1994, p. 143).

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo.

Neste cenário, o estímulo à leitura desenvolve habilidades que ajudam em todo o processo de aprendizagem, a percepção, a imaginação e a linguagem, e contribui para a compreensão de outras áreas do conhecimento humano.

Desta forma o objetivo deste trabalho é analisar e discutir sobre a importância do estímulo a leitura desde a entrada das crianças na Educação Infantil, como também a relevância das intervenções psicopedagógicas no processo de ensino e aprendizagem para a constituição do sujeito leitor.

O artigo apresenta uma revisão bibliográfica acerca do tema apresentado, que teve como intuito analisar a importância do estímulo a leitura para a formação do ser humano.

Partindo da realidade sócio cultural dos educandos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, é necessário que a metodologia aplicada em sala de aula seja voltada para a leitura. Dessa forma, considera-se imprescindível oferecer meios onde os alunos tenham mais acesso a diferentes tipos de materiais que favoreçam uma viagem na imaginação e no reconhecimento do mundo a sua volta, despertando

assim o gosto e o prazer pela leitura. Nesse sentido, temos como finalidade apresentar uma análise bibliográfica sobre a importância do estímulo à leitura desde o ingresso da criança a escola para a formação do ser humano, assim como a contribuição da psicopedagogia no trabalho pedagógico dos professores. Com isso, a ação do Psicopedagogo traz um diálogo acerca da prática docente e a relevância do estímulo à leitura desde os nossos primeiros anos de vida, proporcionando assim o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa partiu da necessidade de dialogar sobre o tema apresentado com o intuito de valorizar o trabalho do Psicopedagogo como profissional importante na intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo dos estudos, percebeu-se que a intervenção psicopedagógica busca encontrar meios para ajudar o professor a perceber o universo de cada criança, lançando sobre a mesma um olhar investigativo, descobrindo suas necessidades e ajudando-as a superar suas dificuldades. O apoio psicopedagógico traz uma constante reflexão sobre a prática docente no que se refere ao estímulo à leitura, que tem como finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

A importância da leitura para a formação do ser humano

No mundo pós-moderno e na era da informação, a apropriação da leitura aparece como ferramenta fundamental para a aquisição de saberes e para a emancipação do ser humano na sociedade.

Assim, torna-se oportuno questionar: Quando e como começamos a ler? Qual a contribuição da escola para a formação do leitor?

Sabe-se que a leitura acontece desde os nossos primeiros contatos com o mundo, quando o ser sente e percebe algo, sendo capaz de compreender e organizar os conhecimentos adquiridos.

Nessa perspectiva afirma Martins (1994, p. 11):

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamentam ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.

Dentro desse panorama, a criança mesmo antes de ingressar na escola já tem um contato com diversos tipos de materiais dos adultos e de seus familiares, percebendo cores, formas e números, e através dos meios de comunicação como a

televisão e o computador. Todos esses estímulos são de suma importância para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois é por meio da imitação que as crianças expressam seus desejos e anseios. Esse novo olhar sobre o mundo inicia-se com seus primeiros rabiscos e desenhos.

A escola assume um papel relevante como formadora de leitores, pois, é na escola que os conhecimentos são sistematizados e organizados para uma melhor compreensão e atuação no mundo. O indivíduo ao apropriar-se da leitura desenvolve suas habilidades intelectuais, integrando efetivamente na sociedade de forma crítica e consciente.

No entanto, o grande desafio da escola é formar leitores apaixonados por este universo crítico e reflexivo que a leitura nos proporciona, mas o que se percebe muitas vezes são apenas decodificadores de palavras e textos. Segundo Antunes (2007), “ser leitor” não é apropriar-se de uma “técnica”, para que isso aconteça a leitura deve proporcionar prazer, encantamento, escolha e curiosidade, eis aí um grande desafio para a escola.

Em decorrência disso, a leitura deve ser estimulada e vivenciada desde a Educação Infantil, fase primordial para o desenvolvimento integral do ser humano. E é por meio da brincadeira que a criança estimula sua fantasia e aguça a sua sensibilidade, como também a sua comunicação e linguagem. Então, ao misturar brinquedos e livros pode-se iniciar o trabalho de sedução da criança para a leitura. Conforme Paiva (2010, p. 13):

Os livros de educação infantil fazem um novo tipo de companhia às crianças. Eles provocam ações ao entreter, comover, cativar, divertir, surpreender. Autênticos, sensoriais, convidativos, reveem o lugar superficial e corrido do passar de páginas pela viagem da exploração de um suporte sinalizador de deleite e aproximação espontânea.

Contudo, sabe-se que no Brasil existem barreiras que se interpõem ao ato de ler, caracterizado a condição social que o ser humano está inserido, a precariedade de material que as escolas oferecem ou a forma que é trabalhado. Outrossim, é a falta de formação dos professores e de metodologias retrógradas e mecânicas.

Portanto, as práticas de leitura devem ser revistas e analisadas por professores e gestores, e esses profissionais devem ser apreciadores de livros e conhecedores do universo de crianças e jovens, fazendo-os compreender o porquê da leitura.

Mediante o que foi exposto, aparece como colaboradora para a formação de leitores a Literatura Infantil, no qual discute-se a seguir.

A literatura infantil e a formação de leitores

O que pode designar como literatura infantil? Vários autores versam sobre

o tema, devendo levar o leitor a viajar em um mundo de sonhos e fantasias.

De acordo com Cademartori (2010, p.16) “A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias é levada em conta”.

A autora mostra como é concebido o adjetivo infantil, relatando que a literatura infantil é endereçada à criança, mas o adjetivo infantil apriori é desqualificado pelo adulto, onde este assume papel importante para a formação de um leitor. Assim destaca Cunha (1985, p. 40).

Sabemos que a leitura é uma forma altamente ativa de lazer. Em vez de propiciar sobretudo repouso e alienação (daí, a massificação), como ocorre com formas passivas de lazer, a leitura exige um grau maior de consciência e atenção, uma participação efetiva do recebedor-leitor. Seria, pois, muito importante que a escola procurasse desenvolver no aluno formas ativas de lazer – aquelas que tornam o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo. A literatura teria papel relevante nesse aspecto.

Outro ponto importante é a na escolha de um livro infantil, e devem ser levados em consideração os seguintes aspectos segundo Cademartori (2010, p.34): “a faixa etária; apreciação do projeto gráfico; diferentes tipos de linguagens; o universo referencial do livro; os elementos narrativos.”

Além de viajar na imaginação, a literatura infantil tem função maior nas séries iniciais, que é fundamental para que se estabeleça uma relação ativa entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções.

A escola até nos dias de hoje não tem dado a devida atenção à literatura infantil, sem preocupar-se com os pequenos leitores. Às vezes dispõe de diversos tipos de materiais sendo o que falta são estratégias pedagógicas, incentivos e estímulos para os alunos, e quando existe alguma atividade é de forma obrigatória com prazo determinado para o término da leitura, sem fomentar o prazer e a vontade de ler.

Neste sentido, destaca Abramovich (1994, p.140):

A literatura infanto – juvenil foi incorporada à escola e, assim, imagina-se que – por decreto – todas as crianças passarão a ler... Até poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento...

Acredita-se que é na leitura que as crianças passam a conhecer melhor o mundo, podendo atuar no mesmo de forma mais ativa e significativa, e o livro é o único meio que nos leva ao conhecimento e a uma verdadeira viagem ao imaginário.

Contudo, é muito importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas histórias, escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e envolvimento com o mundo.

De acordo com Antunes (2007, p.13 e 14) “Ler histórias para crianças é instigar o imaginário, provocar perguntas e pensar respostas, despertar emoções grandes, pequenas, rir, chorar, sentir medo e raiva – todas, emoções que nos vêm das histórias ouvidas e lidas.”

O contato com a literatura é considerado essencial para a boa formação da criança: ajuda no desenvolvimento da personalidade, no crescimento intelectual e afetivo, na compreensão do real e no exercício da cidadania. Lendo, a criança vai preencher significações e recriar o mundo.

Vale aqui fazer uma reflexão sobre a importância das intervenções psicopedagógicas para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, atuando na prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Um breve histórico da psicopedagogia clínica

A Psicopedagogia Clínica surgiu com a necessidade de compreender as dificuldades de aprendizagem, com o intuito de e de auxiliar o sujeito em suas limitações, para um melhor rendimento escolar, e também em sua vida cotidiana. A psicopedagogia é voltada para aprendizagem humana, como nos diz Bossa, A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda, o problema de aprendizagem, unindo-se a psicologia e a própria pedagogia, tornando-se assim uma prática que se preocupa com o problema da aprendizagem.

No entanto, a Psicopedagogia não surgiu no Brasil, os primeiros estudos e aprimoramentos sobre a aprendizagem humana surge na Europa, no século XIX. Destaca (MERY apud BOSSA, 2000, p. 39):

Os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes Centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes.

Dentro desse panorama, percebe-se que já havia um interesse em entender os diferentes tipos de comportamentos e habilidades das crianças seja com dificuldades de aprendizagens ou com altas habilidades, que normalmente estavam fora dos padrões ditas “normais”.

Observa-se que a psicopedagogia teve uma trajetória significativa tendo inicialmente um caráter médico-pedagógico dos quais faziam parte da equipe do Centro Psicopedagógico: médicos, psicólogos, psicanalistas e pedagogos.

Esta corrente europeia influenciou significativamente a Argentina. Conforme a psicopedagoga Alicia Fernández (apud BOSSA, 2000, p. 41), a Psicopedagogia surgiu na Argentina há mais de 30 anos e foi em Buenos Aires, sua capital, a primeira cidade a oferecer o curso de Psicopedagogia.

A psicopedagogia chegou ao Brasil, na década de 70, cujas dificuldades de aprendizagem nesta época eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos (Id. *Ibid.*, 2000, p. 48-49).

E isso é percebido até os dias de hoje, muitas vezes as crianças são encaminhadas primeiro a um médico por decisão da família ou pela escola, por apresentarem alguma dificuldade ou mudança de comportamento no ambiente escolar ou familiar.

De acordo com Visca, a Psicopedagogia foi inicialmente uma ação subsidiada da Medicina e da Psicologia, perfilando-se posteriormente como um conhecimento independente e complementar, possuída de um objeto de estudo, denominado de processo de aprendizagem, e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios (VISCA apud BOSSA, 2000, p. 21).

A psicopedagogia no Brasil, há trinta anos, vem desenvolvendo um quadro teórico próprio. “É uma nova área de conhecimento, que traz em si as origens e contradições de uma atuação interdisciplinar, necessitando de muita reflexão teórica e pesquisa” (Bossa, *op.cit.*, p.13).

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, o que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocando num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evoluiu devido a existência de recursos, para atender esta demanda, constituindo-se assim, numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como esta aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. Este objeto de estudo, que é um sujeito a ser estudado por outro sujeito, adquire características específicas a depender do trabalho clínico ou preventivo (Idem, p. 21).

Neste sentido, o trabalho clínico e o preventivo buscam encontrar os problemas de aprendizagens e suas causas, oferecendo um caminho para a aprendizagem mais significativa.

Portanto, a Psicopedagogia Clínica tem como desígnio primordial estudar o que não está acertadamente correto com o sujeito relacionada a sua forma de

compreensão com a aprendizagem e as questões implícitas do não aprender, bem como a intercessão nos problemas de aprendizagem em crianças, adolescentes e adultos, investigando o entendimento do sistema de aprendizagem e suas rupturas, a partir da situação desse sujeito e de todas as variáveis que intercedem nesse processo.

A ação do psicopedagogo clínico

Sabe-se que a Psicopedagogia surgiu a partir da inquietação e insatisfação dos profissionais da educação e de outros profissionais que tratavam das dificuldades de aprendizagem, onde o termo “tratar” se refere apenas as dificuldades e que antes eram vistas como um grande mal sem se preocupar com a origem do problema e com a história de vida do sujeito. Para melhor esclarecer, explica Chamat (2008, p.23):

A denominação de “Dificuldades de Aprendizagem” refere-se às que não envolvam uma problemática orgânica; esta última é denominada de “Problemas de Aprendizagem”. Os sujeitos (criança, jovem e/ou adulto) portadores dessas dificuldades também apresentam, com certeza, dificuldades em outras áreas de sua vida, não somente a escolar. Mostram-se insatisfeitos, com baixa auto-estima, suscetíveis a críticas, acreditando que não conseguem resolver nenhuma situação-problema ou aversiva, mesmo fora do ambiente escolar.

Com isso, surge o psicopedagogo clínico, um profissional preparado para atender crianças e adolescentes com dificuldades no processo de aprendizagem. O seu trabalho pode ter um caráter investigativo, preventivo ou interventivo (avaliação, diagnóstico e intervenção). Durante o processo de diagnóstico procura compreender as mensagens, muitas vezes implícitas, sobre os motivos que levam os pacientes a obterem resultados insuficientes ao esforço aplicado em sua busca pela aprendizagem. De acordo com Bossa (200, p.102), em geral, no diagnóstico clínico, ademais de entrevistas e anamnese, utilizam-se provas psicomotoras, provas de linguagem, provas de nível mental, provas pedagógicas, provas de percepção, provas projetivas e outras, conforme o referencial teórico adotado pelo profissional.

Conforme Acampora (2015, p.19):

Na clínica, o psicopedagogo fará uma entrevista inicial com os pais ou responsáveis para conversar sobre horários, quantidades de sessões, honorários, a importância da frequência e da presença e o que ocorrer, ou seja, fará o enquadramento. Neste momento, não é recomendável falar sobre o histórico do sujeito, já que isto poderá contaminar o diagnóstico interferindo no olhar do psicopedagogo sobre o sujeito. O histórico do sujeito, desde seu nascimento, será relatado ao final ao final das sessões em uma entrevista chamada anamnese, com os pais ou responsáveis.

Já para Weiss (2003, p.61), o objetivo da anamnese é “[...] colher dados significativos sobre a história de vida do paciente.” Para o autor deve ser a primeira coisa a ser feita para conhecer melhor o paciente, dados importantíssimos para um possível diagnóstico.

O psicopedagogo inicia o seu tratamento com o diagnóstico clínico, que dará suporte para identificar as causas dos problemas de aprendizagem. Utilizando de seus instrumentos de análise como: Anamnese, provas operatórias e provas projetivas. De acordo com Bossa (2000, p.102), em geral, no diagnóstico clínico, ademais de entrevistas e anamnese, utilizam-se provas psicomotoras, provas de linguagem, provas de nível mental, provas pedagógicas, provas de percepção, provas projetivas e outras, conforme o referencial teórico adotado pelo profissional.

Segundo Visca, o psicopedagogo deve priorizar o “conhecimento” do paciente, mesmo que para tal, tenha de realizar encaminhamentos a outros profissionais, seu papel é encontrar a causa ou sintoma e atuar sobre eles.

Contudo, o psicopedagogo as vezes, necessita da ajuda de outros profissionais na área da medicina que o auxiliará num melhor desempenho e evolução do sujeito.

Na visão de Chamat (2008, p.27):

O atendimento psicopedagógico, mediante um olhar clínico, pretende facilitar o diagnóstico da dinâmica relacional e da aprendizagem, a fim de proporcionar mudanças e facilitar o trabalho preventivo, objetivando evitar e/ou superar problemas de aprendizagem na relação aluno – “conhecimento” – professor.

Diante do exposto, percebe-se a importância desse profissional no esclarecimento e ajuda no processo diagnóstico do sujeito, contribuindo assim de forma positiva na vida do mesmo, seja em vários campos de sua vida, familiar, escolar e social.

Dificuldades de aprendizagem – intervenções psicopedagógicas

A Psicopedagogia surgiu da necessidade de compreender e solucionar os problemas ou dificuldades de aprendizagem, que antes eram vistas como um grande mal. No entanto, até os dias atuais muitos profissionais da educação sentem dificuldades em distinguir entre problemas de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Para melhor esclarecer, explica Chamat (2008, p.23):

A denominação de “Dificuldades de Aprendizagem” refere-se às que não envolvam uma problemática orgânica; esta última é denominada de “Problemas de Aprendizagem”. Os sujeitos (criança, jovem e/ou adulto) portadores dessas dificuldades também apresentam, com certeza, dificuldades em outras áreas de sua vida, não somente a escolar. Mostram-se insatisfeitos, com baixa auto-estima, suscetíveis a críticas, acreditando que não conseguem resolver nenhuma situação-problema ou aversiva, mesmo fora do ambiente escolar.

Diante do exposto, percebe-se que cada criança ou jovem deve ser bem observado em seu processo de aprendizagem, e quando apresentar algum atraso ou dificuldade, significa dizer que precisa de ajuda e de intervenção psicopedagógica. Mais afinal, o que é intervir?

De acordo com Souza (1996, p. 113) “O dicionário nos informa que um significado para a palavra intervenção é “mediação” e, para o verbo intervir, “colocar-se no meio.”

Através dos significados das palavras, pode-se refletir sobre as diferentes formas de mediação que as crianças são submetidas, ou seja, as pessoas e instituições que passam entre as mesmas, desde o seu nascimento. O mundo físico, a família e a sociedade.

Acredita-se que a família é o primeiro grupo mediador na educação de seus filhos, no entanto, muitas vezes torna-se exigente e causam alguns danos aos filhos e consequentemente esses filhos podem fracassar na escola.

Em que muitas coisas podem acarretar algumas dificuldades de aprendizagens. Na visão de Porto (2007, p. 53):

A dificuldade de aprendizagem e os comportamentos divergentes podem levar o aluno ao fracasso, causando grandes angústias nos professores, e a relação se dá entre alunos e professores, principalmente por meio da “fala”. Todos esses fatos não podem ser vistos como peças encaixadas que não têm mais conserto. Importante é entender o que se passa em um processo educativo e os motivos que levam essas dificuldades a fracassos escolares, tornando-se muitas vezes fracassos de vida. Importante e desafiante é repensar as práticas educativas, envolvendo não só os alunos, mas professores, coordenadores, diretores e todos que fazem parte do processo, um recorte para uma intervenção psicopedagógica. Portanto, na atuação do professor existe uma fragilidade em relação ao aluno que não se sustente pela psicologia nem pela pedagogia, principalmente nos dias atuais.

Partindo desse pressuposto, é importante destacar a relevância da escola na intervenção psicopedagógica e na prevenção de dificuldades de aprendizagem, sendo a mesma a segunda instituição em que a criança é inserida.

Nesse sentido diz Souza (1996), a instituição escolar e os professores são importantes “mediadores” pois estabelecem uma ligação da criança com o mundo “social”, e é

responsável por compartilharem os conteúdos e por fazê-las aprender, usando metodologias de acordo com as experiências das crianças com um único objetivo, a aprendizagem.

Mediante o exposto, fica bem claro o papel dos profissionais da educação no processo de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento dos alunos. Contudo, se faz necessário falar adiante sobre o papel do Psicopedagogo na Educação Infantil, fase primordial para o desenvolvimento de todo ser humano.

Metodologia

Tendo em vista o objetivo central proposto, foi realizado um artigo de pesquisa bibliográfica, com o intuito de analisar a importância do estímulo a leitura desde a entrada da criança na escola.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa segue trata-se de um estudo bibliográfico acerca do tema dando ênfase ao estímulo a leitura e o desenvolvimento da imaginação das crianças desde muito pequenas.

Portanto, uma pesquisa é um processo de construção de conhecimentos e de aprendizagens, que tem como objetivo gerar novos conhecimentos. O homem é um ser que está sempre em busca do novo, e isso o leva a ser um pesquisador.

Considerações finais

Desde pequenos é imprescindível realizar metodologias que envolvam e estimulem os alunos a criarem suas próprias hipóteses e a construir seus conhecimentos. Para que isso aconteça se faz necessário compreender e conhecer as particularidades de cada aluno, pois, cada criança é um mundo, o grande desafio é entrar no mundo deste ser que está em pleno desenvolvimento.

A formação de um leitor exige um processo bastante complexo, que deve ser iniciado no seio familiar e posteriormente na escola, onde somente um professor leitor poderá formar leitores autênticos e deverá, portanto, trabalhar para formar outros leitores com capacidade de participar da produção cultural da sociedade.

Acredita-se também que a leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Contudo, para que isto ocorra, faz-se necessário um contato com diferentes gêneros textuais desde a Educação Infantil.

Outrossim, é o apoio Psicopedagógico que serve como ponte para nortear o trabalho pedagógico dos professores, refletindo sobre as fases de desenvolvimento das crianças em seu processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994.
- ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia Clínica: o despertar das potencialidades** – 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil: Circuito Campeão. Lucília Helena do Carmo Garcez, Márcia Araújo Carneiro, Vânia A. de Oliveira. – São Paulo: Global, 2007/2008.
- BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes médicas, 2000.
- CADERMARTORE, Lúgia, **O que é literatura infantil**. - 2. Ed. - São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de intervenção psicopedagógica**: para dificuldades e problemas de aprendizagem. 1. Ed. – São Paulo: Vetor, 2008.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. – 4. Ed. – São Paulo: Ática, 1985.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. - 19. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção primeiros passos; 74).
- PAIVA, Ana Paula. Quando a leitura se torna uma brincadeira. **Revista Pátio**. Ano VIII n°24 – Ed. Julho, Setembro de 2010
- PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia**: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.
- SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente**. Porto alegre, Artes Médicas, 1987.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **A intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem escolar** / Maria Lúcia Lemme Weiss; coordenação Alba Weiaa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ACESSIBILIDADE ESPACIAL EM CAJAZEIRAS/PB: UM AUTO RELATO NA PERSPECTIVA DA ARQUITETURA ESCOLAR

Raquel Eloisa Silva Gonçalves
Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira

Introdução

Pessoas com deficiência geralmente enfrentam inúmeras limitações em suas rotinas diárias de vida. Tais limitações estão diretamente ligadas a problemas de acessibilidade, isto é, às condições que concedam o exercício da autotomia e participação social de cada pessoa dentro de um ambiente. Problemas dessa natureza podem prejudicar ou interferir no seu desenvolvimento e rotina ocupacional, cognição e sistema psicológico, cooperando para a sua exclusão social.

A palavra acessibilidade, historicamente está relacionada à percepção da sociedade em relação as pessoas com deficiência. Sua definição foi ampliando durante o século XX, de modo a envolver novas dimensões, que decorrem das reivindicações e pressões de diversos grupos da sociedade que preocupavam-se com o direito e a garantia da inclusão social, sendo assim de primordial importância também a luta dos deficientes na conquista dos seus direitos, que atualmente estão garantidos em forma de lei.

A legislação atual no século XXI significa, com certeza, uma evolução nas políticas voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. Refletir no aluno como a origem de um problema, requerendo dele que se adéque à escola, é uma leitura inconcebível na atualidade, conforme apontam STAINBACK & STAINBACK, 1999; SANTOS; PAULINO, 2006; CARVALHO, 2004; dentre outros.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser baseado pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei nº 4.024/61, que indica o direito dos portadores de necessidades especiais à educação, preferentemente dentro do sistema geral de ensino. Sobre “A Educação Especial”, a LDB (1961), cap. V, Art. 59, mostra que:

Os sistemas de ensino asseguraram 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.

Beyer (2006) complementa a LDB ao nos ensinar que não basta o professor, por si só, desenvolver práticas voltadas à inclusão de alunos com necessidades espe-

ciais. Se não tiver o acolhimento, bem como a orientação conscienciosa de todos os que estão envolvidos neste processo, as proposições designadas a educação inclusiva não serão realizadas. Tendo em vista que mesmo que o professor desenvolva um exercício de prática inclusiva em sala de aula, onde atenda às necessidades especiais dos alunos, oferecendo um ambiente acolhedor e não excludente, pode-se acontecer desses alunos se depararem, no próprio contexto educacional, com situações constrangedoras, que conseqüentemente irão colaborar para o processo de exclusão.

Acredita-se assim que o papel do professor em uma escola que trabalha numa concepção de Educação Inclusiva é de fundamental relevância, no entanto, não podemos menosprezar a figura do gestor escolar diante deste processo. Até porque, a educação inclusiva traz à necessidade de se prover e prever uma escola que atenda a todos os alunos, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação, tendo acima de tudo o compromisso de toda comunidade escolar estar envolvida, de forma a colaborar com a transformação destes espaços educativos (TEZANI, 2004; SOUSA, 2007).

Tendo em vista a relevância da gestão escolar no processo de construção de escolas inclusivas, este artigo objetivou mostrar por meio de revisão da literatura na área especializada e de auto relato o trabalho de gestores pedagógicos na promoção da acessibilidade para possibilitar que uma aluna com deficiência física fosse inserida de modo satisfatório em sala de aula e fora dela, numa escola estadual da cidade de Cajazeiras PB.

Metodologia

No auto relato, o grande objetivo do pesquisador é conhecer o comportamento dos indivíduos e suas relações com o meio, Kohlsdorf & Costa Junior (2009, p. 137) aponta que uma grande dificuldade nas pesquisas dessa natureza são os instrumentos de coleta de dados em que, na maioria das vezes, está carregada de parcialidade.

Infelizmente, a correspondência absoluta entre comportamento real e comportamento relatado não pode ser garantida em todos os casos, mas o uso de metodologias combinadas pode diminuir de forma significativa os vieses do autor relato. A aplicação de mais de um tipo de instrumento (entre escalas, entrevistas, questionários, inventários) confere mais fidedignidade ao autorrelato obtido, ao permitir que várias medidas sejam realizadas a respeito do comportamento em questão. Além disso, a observação sistemática do comportamento é bastante indicada para o estudo da adesão e do enfrentamento, apesar de nem sempre ser possível estabelecer tal condição metodológica. Cabe ressaltar que utilizar a observação pode, por si só, modificar o comportamento do participante, fato que demanda mais cuidados metodológicos.

Diante disso, metodologicamente falando, optamos por combinar a observação participante (autodescrição) do fenômeno estudado com uma análise bibliográfica centrada nos registros fotográficos (que em sua maioria estão arquivados em um acervo pessoal mas que, uma parte dele representado pelas figuras I e II, dispostos nas páginas 05 e 08 respectivamente). Este modelo de conexão Auto Relato X Pesquisa Bibliográfica justifica-se pela necessidade de embasamento ao texto, bem como as contribuições para o seu fortalecimento, Boccato (2006, p. 266) esclarece que.

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Esta estrutura de trabalho metodológico oferece condições à novos pesquisadores da temática à ampliarem esta discussão no sentido de desenvolver outros temas ainda pouco explorados, mas que provocam, instigam e refletem um Brasil em construção.

Resultados e discussão

Construção Identitária e Histórica

Eu, Raquel Eloisa Silva Gonçalves, 28 anos, solteira, filha de Maria da Silva Gonçalves e neta de José Bento Alves e Vicência da Silva Alves deixo aqui o meu relato. Que deu-se em 2011 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho, localizada no auto sertão da Paraíba na cidade de Cajazeiras. Até então a instituição de ensino funcionava normalmente, com sua estrutura voltada à alunos sem deficiência, ou seja, sem rampas de acesso, com muitas escadas fora e dentro da escola, portão de entrada dos alunos muito pequeno, banheiros sem adaptação para cadeirantes, dentre outros problemas.

Até minha chegada na instituição para concluir o ensino médio, sendo portadora de deficiência física e cadeirante. De imediato os gestores escolares ficaram sem saber o que fazer para me dar a assistência necessária para que eu recebesse o apoio e o amparo da escola frente a minha necessidade especial.

A partir de então, o corpo administrativo iniciou um trabalho de pesquisa analisando quais seriam as minhas necessidades, que de imediato seriam de ordem estrutural, como, por exemplo, rampas de acesso fora e dentro da escola, banheiro adaptado, cadeira acolchoada e carteira de apoio, além de reunião com os professo-

res para que os mesmos lidassem de forma mais voltada as dificuldades físicas e cognitivas no decorrer das aulas.

Em pouco tempo, deu-se início a parte de reforma arquitetônica, e logo várias rampas de acesso foram construídas desde a entrada da escola até o ginásio esportivo, os banheiros logo foram adaptados. No lugar em que eu me sentava uma cadeira acolchoada e carteira de apoio foi providenciada, e todo dia no horário da minha aula um dos porteiros ia colocar já que durante o dia tinham outros alunos nessa sala. Os professores sempre estavam preocupados comigo, se eu estava bem, e os colegas de sala sempre estavam disponíveis a ajudar-me fora e dentro da sala de aula, fazendo atividades como, pegar água, escrever as atividades pra mim no meu caderno, levar-me ao banheiro, pegar lanche na hora da merenda, etc. Minha mãe começou a ir nas aulas comigo para me dar assistência, porém os meus colegas de sala, logo se ofereceram para me ajudar durante as aulas, para minha mãe ficar em casa. Na FIGURA I a seguir, vemos duas imagens, na direita a rampa que dá acesso ao portão principal do colégio, já na esquerda outra rampa localizada na lateral esquerda da instituição que funciona como entrada dos alunos.



FIGURA I: Imagem de outras rampas construídas na escola vizinha a partir de nossa luta pela acessibilidade.

Os gestores vendo o apoio que eu recebia por parte dos colegas, onde cada um queria “cuidar de mim” colaborando em minhas dificuldades, começaram a pensar também numa política chamada de aluno apoiador, onde voluntariamente algum aluno escolhia um outro aluno portador de necessidades especiais para dar suporte e o acompanhar durante as aulas.

Eu ia para a escola num carro cedido pela secretaria de educação, onde todos os dias me levava e buscava para a aula. Logo minha situação se espalhou por toda a cidade, trazendo mobilizações aos gestores escolares de outras instituições

para aderirem a mesma política de acessibilidade adotada pela Escola Estadual onde eu estudava e em pouco tempo isso aconteceu e outras escolas que deram início a reformas estruturais de acessibilidade com a criação de rampas de acesso e banheiros adaptados, além de maior ênfase ao portador de deficiência através de congressos, simpósios e reuniões municipais para tratar do tema e ver possibilidades de mudanças positivas para inserção desse público nas escolas.

O Caminho Legislativo e a Política de Acessibilidade

São inúmeros pesquisadores que nas últimas décadas ofertaram em seus estudos dedicação voltada a relação dos pressupostos e conceitos acerca da educação inclusiva, dentre eles: Mendes (2006), Carvalho (2004), Cantonilho, (2000) e Lima (2006).

Segundo Mendes (2006), reflete os direitos aclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), onde tornaram-se reafirmados em outros documentos como por exemplo a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990).

De igual forma, é organizada em 1994 pela UNESCO – Departamento das Necessidades Especiais, a “Declaração de Salamanca acerca dos Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais”, tendo como objetivo maior dissipar as pressuposições da Educação Inclusiva (CARVALHO 2004, MENDES, 2006; RODRIGUES, 2008).

Depois da disseminação das proposições determinadas na Declaração de Salamanca (1994), dentre outros países, cita-se o Brasil, que em consonância com as propostas educacionais inclusivas, inauguraram o desenvolvimento de políticas que cooperaram significativamente com a composição de normas e legislações que proporcionaram a todos os alunos, com ou sem deficiência, o direito de estarem incluídos nos sistemas regulares de ensino, independentemente de suas necessidades especiais.

Faz-se importante destacar também o Art 5º da Constituição, onde possibilitou ao deficiente ter assegurado o tratamento isonômico a partir da efetivação do princípio da igualdade necessitando-se buscar assegurá-lo não apenas formalmente e sim materialmente, haja vista que “exige-se a igualdade material por meio da lei carecendo tratar-se por igual o que é igual e desigualmente o que é desigual”. (CANTONILHO, 2000 apud FEIJÓ, p.4, grifo nosso). Estritamente no § 2º do art. 227 e no Art. 244, estão as disposições que asseguram o direito a acessibilidade:

Art. 227. [...] § 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no artigo 227, § 2º.

Por fim, foi com a Lei nº 098/2000 que veio uma transformação substancial em nosso país no que concerne à acessibilidade, já que ofertou “a plena eficácia aos dispositivos mencionados na Constituição, determinando normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (LIMA, 2006, p.3).

Com isso, enxerga-se que o movimento em apoio ao deficiente e promoção de acessibilidade só foi dada devido ao fato da existência desses documentos normativos, com decretos e leis específicos que asseguram o portador de necessidade especial em seus direitos e ainda solicita que os órgãos públicos cumpram esses decretos.

Esse aparato legal determinou progressos em relação a política da acessibilidade, como atendimento prioritário, criação de projetos arquitetônicos e urbanista, aperfeiçoamento de transporte público, e instalação de elevadores em órgãos públicos e privados dentre outros avanços.

Autoestima e Efetivação da Política de Acessibilidade

Não fui uma criança alfabetizada na escola, minha mãe me alfabetizou aos 4 anos de idade em casa, e só aos 8 entrei na escola. Eu não nasci deficiente física, tive uma vida normal até os 17 anos de idade. Foi exatamente nesta idade no ano de 2007 quando fui diagnosticada com Miastenia Gravis, uma doença rara neuromuscular que ocasiona a fraqueza dos músculos do corpo. Eu estava com uma tetraparesia leve, onde não tinha forças nos braços nem nas pernas, e vi o meu mundo mudar completamente, não apenas ele, mas tudo a minha volta.

Comecei então o meu tratamento médico para ver possibilidades de melhora ou estagnação do quadro da Miastenia. E com isso muitos sonhos que até então eu sonhava vieram a adormecer, e um deles foi a possibilidade de terminar meus estudos. Quando fui diagnosticada com a MG (Miastenia Gravis) estava no segundo ano do ensino regular, e logo após eu ter parado de andar, parei também meus estudos pois iniciou-se uma verdadeira luta em busca de um especialista que me desse esperança de melhora na minha saúde. Após 4 anos em que eu decidi resistir e reascender meu sonho de terminar o ensino médio. Neste momento, meu tratamento já estava bem encaminhado e já tinha conseguido o neurologista especialista em MG, o qual me trato até hoje. Fiz então minha matrícula na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Procurei a secretaria de Educação da cidade de Cajazeiras-PB, a qual residia na época, para falar da minha situação e ver a possibilidade de um transporte para me deixar e buscar nos dias de aula. Logo providenciaram, e eu já tinha um empecilho longe do meu caminho. Porém não sabia que a minha entrada na escola fosse causar uma verdadeira mobilização social e criação de uma política chamada acessibilidade dentro e fora da instituição. Senti também o verdadeiro calor humano de pessoas e colegas de sala, professores e principalmente dos gestores escolares frente ao meu cuidado enquanto aluna dentro daquela instituição escolar.

Fui precursora, me sinto orgulhosa por ter aberto o caminho para a criação de rampas de acessibilidade fora e dentro da escola, por ter banheiros que me coubessem, cadeiras adaptadas para mim, e alunos apoiadores para me dar assistência dentro e fora de sala de aula. Não sabia eu que logo depois outras escolas adotariam essa mesma perspectiva, a de acolher a política de inclusão e acessibilidade. Vi todo um movimento sendo criado para me dar o direito de continuar estudando sem me sentir excluída por ser apenas um pouco “diferente” dos meus colegas. Sentia alegria em ir à escola todas as noites, e via no olhar dos gestores a satisfação em me proporcionar o real momento em que eu me senti incluída socialmente. Me sentia cuidada, amada, respeitada e protegida. De forma a ilustrar a fala, temos a FIGURA II, que mostra a entrada que todos passam para ter acesso as salas de aula. Tornou-se entrada principal da escola, tanto de alunos com deficiência, quanto sem deficiência e funcionários.

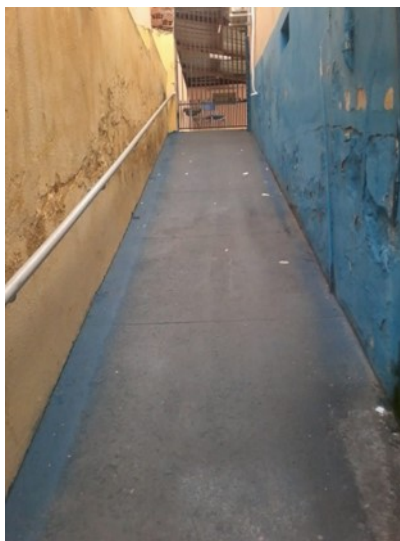


FIGURA II: Imagem de uma rampa construída na escola vizinha a partir de nossa luta pela acessibilidade.

Hoje ao ler e estudar sobre as leis que asseguram a pessoa com deficiência percebo o quão foi grande nossa luta por um lugar que hoje é nosso, o lugar da inclusão, do fazer parte, do estar presente, seja em qual ambiente for. Estar assegurado em forma da lei nos faz estar embasados teórico metodologicamente numa segurança de que o mundo nos cabe e temos os nossos direitos, sejam através de cotas, ou simplesmente numa vaga de carro, ou de fila de um banco, enfim, o que importa é saber que no Brasil a política de acessibilidade e inclusão social acontece. Eu sou testemunha disso.

Por fim, conclui meu ensino médio e já iniciando novos sonhos para minha vida profissional. Hoje estou com 28 anos e sou formada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, faço Licenciatura em Psicologia e Pós Graduação em Gestão Estratégica de Pessoas e Coaching, pretendo fazer Mestrado e continuar estudando. Sobre a MG ela me deu uma trégua e estou bem melhor que antes, no entanto ainda continuo com o tratamento.

Conclusões

As limitações e dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência são constantes diante de situações onde sua acessibilidade não seja garantida. Principalmente situações em que prejudiquem ou impeçam sua locomoção ou socialização em qualquer ambiente em que propunha a estar, e na escola não é diferente. Tais limitações causam muitas vezes dependência para as atividades diárias e práticas dos deficientes, prejudicando na maioria das vezes a autoestima, e em diversas vezes o desenvolvimento intelectual, social e cultural dessas pessoas.

Dessa maneira, quando um portador de necessidades especiais tem sua acessibilidade respeitada, isso possibilita a valorização do respeito ao direito de todo cidadão ir e vir além da garantia de sua autonomia, proporcionando aos mesmos uma inserção social de qualidade e sem maiores constrangimentos.

Percebe-se assim que o grande destaque que tem sido dado tanto a acessibilidade quanto ao tema da deficiência é devido ao fato de existir após grandes lutas tanto dos deficientes quanto de poderes governamentais e movimentos sociais, a criação de leis específicas que nos amparam e nos asseguram ao direito de sermos considerados “iguais”. Através de decretos diretivos que oferecem direitos e deveres aos órgãos públicos e consequentemente a sociedade de modo geral.

Me pergunto se essas leis não existissem como seria difícil a vida de quem é portador de deficiência, vivendo excluído socialmente dos grupos sociais, e lutando por um lugar ao sol num mundo programado para quem é “normal”. Aplaudo as leis que me protegem e me resguardam, pois foram elas que possibilitaram que os gestores da escola estivessem munidos de força e empoderamento para iniciar a reforma

escolar chamada de promoção de acessibilidade e que possibilitou também que eu não enxergasse minha deficiência como algo limitante ao ponto de me impedir de concluir meu ensino médio e ir mais além, a uma conclusão de um ensino superior.

Referências

BEYE, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 73-81

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB

4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em 24 de maio no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CANOTILHO, J. J.G. *Direito constitucional e teoria da Constituição*. 4 ed. Coimbra: Almedina, 2000.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.176.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de ação sobre necessidade educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2018.

KOHLSDORF, M.; COSTA JUNIOR, Á. L da. O Auto Relato na Pesquisa em Psicologia da Saúde: Desafios metodológicos. Disponível em: < file:///C:/Users/Romulo/Desktop/pa-2781.pdf>. Acesso em: 03, jun., 2018.

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas. In: FREITAS, Sorais Napoleão, RODRIGUES, David, KREBS, Ruy. *Educação inclusivas e necessidades especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, P.85-111.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 2006; 11(33): 387-405.

SAGE, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In STAINBACXK, Susan Bray; STAINBACK, Willian C. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999. (129-141).

SOUSA, L. P. F. de. *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*. 2007, 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro.

TEZANI, T. C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.



A INFLUÊNCIA DA BASE FAMILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Janete de Souza Bezerra
Karla Mirele da Silva
Renata Prado Vasconcelos
Samya de Oliveira Lima

Introdução

A aprendizagem consiste no processo pelo qual os nossos conhecimentos e habilidades são adquiridos ou modificados (COSTA; FERREIRA; ARAÚJO, 2019), não acontece apenas em um ambiente isolado e sim em diversos espaços, inclusive em casa. É possível inferir que o papel da família na aprendizagem escolar impacta diretamente no desenvolvimento do educando; uma vez que é no meio familiar que acontece a maior parte da vivência de experiências e práticas, o que pode contribuir de forma significativa na aprendizagem dos mesmos (SILVA, 2017).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 deixa explícito 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". Desse modo, percebe-se que a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos filhos configura-se como responsabilidade não só do estado, mas desse público em particular.

O estímulo ao estudo que os alunos recebem em casa ajuda no desenvolvimento e no empenho dos mesmos, contribuindo na aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além de proporcionar aumento na autoestima e até mesmo um melhor desempenho no diálogo e na convivência com os demais colegas de classe. Afinal, é de casa para a escola que ocorre a transição de aprendizado, a troca de conhecimentos.

Os pais ou responsáveis e a comunidade escolar devem manter o diálogo para que se consigam os objetivos almejados na educação dos discentes. Visto que com um bom acompanhamento, esses estudantes sentirão maior facilidade em aprender, maior criatividade e mais segurança para enfrentar desafios tanto na vida escolar, quanto no meio social. Pois como ressalta Kindel (2012) "Um dos aspectos fundamentais para a escola é a difícil tarefa de ensinar os alunos a desejar e gostar de aprender. Ensiná-los a apaixonar-se por seus aprendizados; ensiná-los a ter o prazer em estudar durante muitos anos de suas vidas dentro de uma instituição e crescer nela".

É evidente a necessidade do acompanhamento da família na vida escolar dos discentes, notadamente alunos sem acompanhamento da família mostram-se mais desinteresse no progresso dos estudos. Partindo desse pressuposto, com presente estudo objetivou-se analisar a participação dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem dos alunos de turmas de 3º ano da Escola Estadual de Campos Sales, localizada no município de Campos Sales, CE.

MATERIAL E MÉTODOS

Área de estudo

A cidade de Campos Sales está localizada na microrregião da Chapada do Araripe, mesorregião do Sul do estado do Ceará. Sua área estende-se por aproximadamente 1082,77 km². Tem população estimada em 27.409 habitantes. Possui densidade demográfica de 24,5 habitantes por km quadrado, estando situada a 559 metros de altitude com coordenadas geográficas: Latitude: 7° 4'34" Sul, Longitude: 40° 22'34" oeste (IBGE, 2010). O estabelecimento de ensino que sediou o estudo foi a Escola de Ensino Médio de Campos Sales, localizada na Rua Vicente Alexandrino, 297 - Centro, Campos Sales – CE.

Seleção da amostra e coleta dos dados

A pesquisa possui abordagem qualiquantitativa, sendo a seleção da amostra do tipo não probabilista por conveniência. Foram aplicados questionários semiestruturados contendo cinco questões para alunos de 3º ano do Ensino Médio e formulário estruturado para a professora diretora de turma. Para que a pesquisa fosse efetivada foram cumpridos os procedimentos éticos que permeiam a pesquisa com seres humanos. O estudo foi realizado no período de outubro de 2018 a fevereiro de 2019.

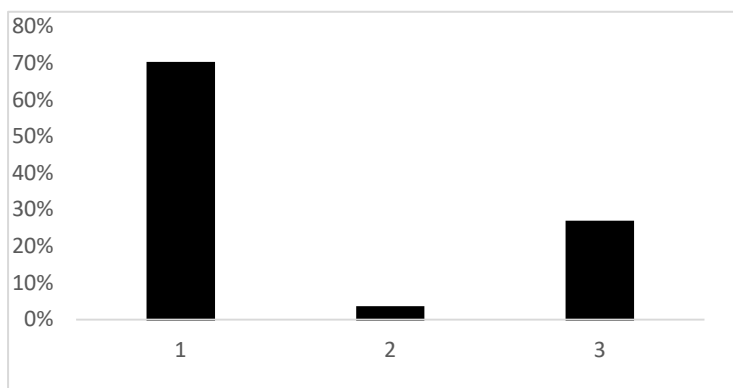
Ao final do procedimento de coleta dos dados, as respostas foram transformadas em gráficos e analisados por meio de método descritivo para que o leitor pudesse ter um contato mais facilitado ao material.

Resultados e discussão

No total foram entrevistados 30 alunos provenientes do 3º ano do ensino médio e uma professora diretora da turma. Com base na análise das respostas dos alunos mediante questionário, foi possível constatar que a maioria dos discentes 70% apontaram que os pais ou responsáveis visitam a escola com frequência, ao passo que 27% responderam que esse evento se dava às vezes e apenas 3% responderam que os pais ou responsáveis não visitam a escola (Figura 01). Em estudo realizado

por Christovam e Cia (2015) houve uma deficitária presença dos pais ou responsáveis no ambiente escolar (25%), mesmo levando em consideração apenas a Associação de Pais e Mestres (APM). Evidentemente a necessidade da presença da família na escola é crucial para o bom desempenho dos discentes e também do trabalho docente.

Figura 01. Porcentagem dos pais ou responsáveis que de acordo com os alunos visitam a escola com frequência

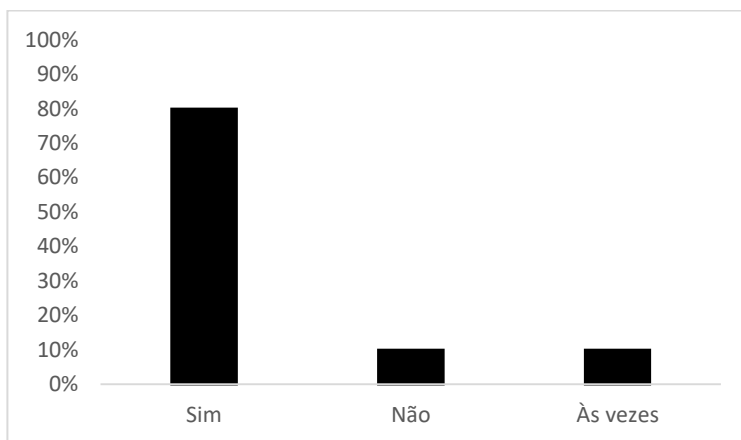


Fonte: Os autores

Quando indagados sobre a ajuda recebida em casa para a realização de trabalhos e atividades escolares, 80% alegaram ter algum tipo de ajuda, 10% afirmaram que às vezes são ajudados e 10% responderam que não obtêm nenhum tipo de ajuda (Figura 02). Um ambiente estimulante em casa pode oportunizar alunos mais adaptados e dispostos a aprender, o que pode melhorar de forma significativa seu desempenho acadêmico (GOMES, 2016). Consoante Dessen e Polônia (2007) muitos pais não só supervisionam e acompanham as atividades escolares, mas adotam, em suas residências, estratégias voltadas à disciplina e ao controle de atividades lúdicas.

Nesse contexto a participação da família na vida escolar dos filhos é fundamental, pois o incentivo e acompanhamento escolar, preenche os jovens com o sentimento de segurança, de importância e de expectativas de futuro promissor (PAROLIN, 2005). Em conformidade com Nogueira (2006, p. 161) “os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade”.

Figura 02. Porcentagem de pais ou responsáveis que ajudam os estudantes com atividades ou trabalhos escolares.

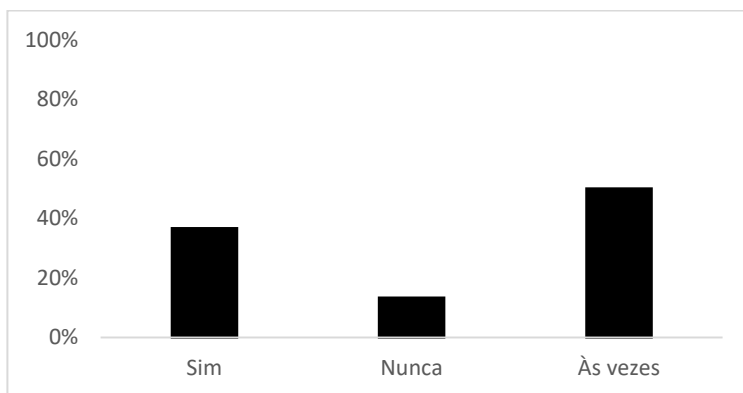


Fonte: Os autores

Em relação ao comparecimento dos pais ou responsáveis nas reuniões e eventos escolares, 37% dos alunos responderam que os mesmos compareciam, 50 % afirmaram que essa presença se dava eventualmente e 13% relataram os mesmos não frequentavam eventos ou reuniões. Em estudo realizado por Carneiro et al. (2011) constatou-se que todas as mães participantes da pesquisa percebem a importância de seu envolvimento na vida escolar de seus filhos.

Entretanto há um certo receio por parte dos pais ou responsáveis quanto o engajamento no ambiente escolar, isso pode acontecer devido vários fatores, tais como, não se sentirem bem acolhidos e receio de envergonhar os filhos. Em conformidade com Dessen e Polonia (2007) as escolas deveriam investir no fortalecimento das associações de pais e mestres, no conselho escolar, dentre outros espaços de participação, de modo a proporcionar um melhor relacionamento entre a família e a comunidade escolar, visto que essa relação só tende a facilitar o processo de educação.

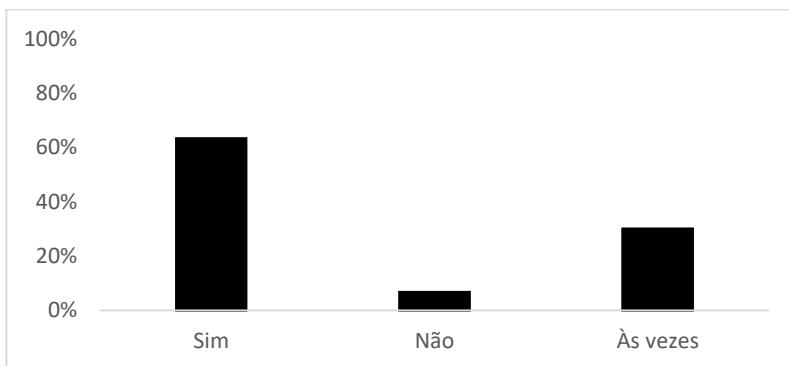
Figura 03. Porcentagem de pais ou responsáveis que frequentam reuniões e eventos escolares.



Fonte: Os autores

Na concepção dos discentes 63% acreditam que o engajamento da família na escola melhora significativamente seus resultados de aprendizagem, ao passo que 30% afirmam que algumas vezes isso pode acontecer e 7% não vêem essa relação como importante para melhorar o aprendizado. Dentre os fatores mais relevantes, segundo Souza (1997), para que ocorra o processo de aprendizagem, estão as características da escola, da família e do aluno.

Figura 04. Porcentagem da melhoria da aprendizagem mediante engajamento da família na vida escolar

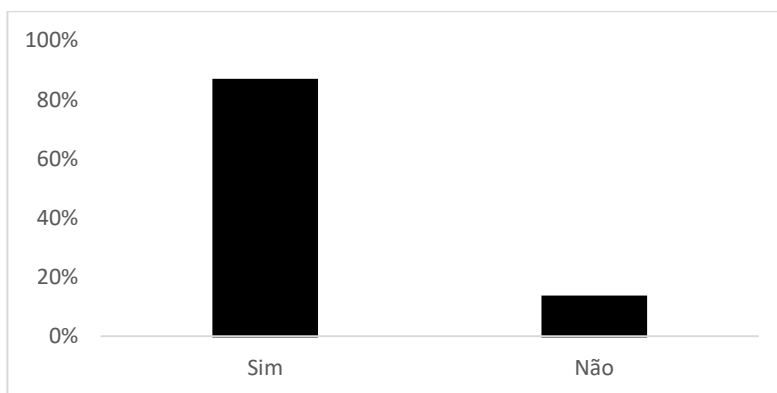


Fonte: Os autores

Dos alunos entrevistados, sua grande maioria 87% expressaram o desejo que os pais ou responsáveis se engajassem mais no ambiente escolar, apenas 13% responderam que não gostariam desse envolvimento (Figura 05). Corroborando com nossos resultados em pesquisa realizada por Araújo (2018) os alunos também apontam que a inserção da família na escola é extremamente importante, não só para acompanhar os filhos nos estudos, mas para garantir que o mesmos se desenvolvam enquanto cidadãos. “Para os discentes, a família é vista como ponto de apoio, base e fortaleza, no qual é nela que são construídos os valores e princípios morais” (ARAÚJO, 2018, p.47).

Contudo é necessário que os alunos também colaborem com a participação de suas famílias na vida escolar dos mesmos, pois muitas vezes a escola atribui aos discentes a tarefa de entregar convites para reuniões de pais e mestres, participação em eventos e outros e esses não chegam ao seu destino.

Figura 05. Porcentagem de alunos que gostariam que o pais ou responsáveis acompanhassem mais sua vida estudantil



Fonte: Os autores

A professora participante da pesquisa relata que a frequência que os pais participam da vida escolar dos alunos ainda não é suficiente para se obter os resultados que se almejam quanto a educação escolar dos mesmos. A afirmou, ainda, que o engajamento dos pais ou responsáveis no ambiente escolar é de fundamental importância e que muitas vezes pode culminar em um melhor aprendizado por parte do estudante. Foi relatado, também, que corriqueiramente há convocação dos pais ou responsáveis para reuniões informativas ou até mesmo para que possam receber encaminhamentos de como ajudar os discentes no processo de aprendizagem. Libê-

neo (2004) e Libâneo; Oliveira; Toschi (2007) argumentam que a participação dos envolvidos no processo educacional é indispensável para que haja a garantia da gestão democrática na escola.

Ter a família como colaboradora, participando das atividades desenvolvidas pela escola é o primeiro passo para que possamos minimizar as dificuldades encontradas no processo de ensino. É mediante a participação e colaboração da família que se conseguirá de fato uma educação integral e de qualidade, onde serão formados sujeitos críticos para atuarem na sociedade (JULKOSKI, 2011).

Considerações finais

Dessarte, um bom acompanhamento por parte da família pode influenciar positivamente no desempenho escolar do aluno, no entanto o descaso quanto a educação dos alunos pode acarretar problemas mais complexos como o total desinteresse pelos estudos ou até mesmo o abandono a escola.

Notadamente a família deve buscar estar inserida nas atividades propostas pela escola. Essa inserção pode ser efetivada sobretudo mediante participação em reunião de pais e mestres, eventos escolares e conselho escolar. Pois quando não há comprometimento por parte da família, o trabalho dos docentes torna-se mais árduo e difícil. É importante frisar que a maior parte dos alunos que participaram da pesquisa admitem que esse engajamento família x escola é crucial para o bom desempenho nos estudos.

Sabendo que a escola é um ambiente que está preocupada com a formação de cidadãos é esperado que a mesma possa promover constantemente uma relação harmônica com os pais, respeitando os processos de ensino, transmitindo valores, trocando ideias, informações e priorizando o estudo dos filhos e alunos. Todavia, é imprescindível que nenhuma das partes envolvidas estagnem-se e possam aderir a atitudes sobre o aprendizado e o desenvolvimento de seus filhos e alunos.

Referências

ARAÚJO, Arleide Gomes Siqueira. **A família no ambiente escolar: perspectivas e contribuições**. Monografia de graduação. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 02 de maio de 2019.

CARNEIRO, Rachel Shimba et al. RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR. **Conexões Psi**, v. 3, n. 1, p. 49-61, 2015.

- CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 133-146, 2016.
- COSTA, Edite Conceição Inojosa; FERREIRA, Ramon Vilas Boas; DE FREITAS ARAÚJO, Gustavo. **O Desafio do Assistente Social na Intervenção das Causas de algumas dificuldades de aprendizagem na educação infantil-e os benefícios da neurociência no Processo de Ensino**. O Adjunto: Revista Pedagógica da Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas, v. 6, n. 1, p. 35-45, 2019.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; DA COSTA POLONIA, Ana. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, 2007.
- GOMES, Júlio Antonio Moreira. Os recursos do ambiente familiar e a influência no rendimento acadêmico. **Revista Lugares de Educação**, v. 6, n. 12, p. 103-124, 2016.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Populacional 2010**. 29 de novembro de 2010. Consultado em 11 de dezembro de 2010
- JULKOSKI, Lucia Martini. **Parceria entre escola e família: desafios de uma gestão escolar compartilhada**. Monografia de especialização. 2011.
- KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Práticas pedagógicas em ciências: espaço, tempo e corporeidade**. Edelbra Editora Ltda, 2012
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. revista ampliada –Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos ;Oliveira, J.F. Toschi, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4a Ed. Cortez Editora, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, p.155-170, jul. 2006.
- PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.
- SILVA, Jussira Barbosa da. **O papel das famílias na escola pública brasileira: caminhos para uma educação de qualidade**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- SILVA, Pedro. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 20, 2017.
- SOUZA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados. In: (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CAMINHOS ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR

Gissânia Pereira Almeida
Abraão Vitoriano de Sousa

Para início de conversa...

Entre tantos aspectos, a Educação Infantil precisa ser aludida enquanto formação integral dos alunos e, por conseguinte, ter profissionais bem respaldados para propiciar o desenvolvimento da criança. Obtendo por base esse pressuposto, o presente capítulo objetiva caracterizar a Educação Infantil, relacionando as perspectivas do cuidar e do educar na prática docente.

Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica alicerçada em Kramer (2005), Ortiz e Carvalho (2012) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). E buscando-se identificar aspectos históricos e legais na para a infância, recorrendo-se a fatos e períodos históricos que atenuaram a discussão da infância, bem como permitiram o reconhecimento da criança como ser portador de direitos.

Pretende-se também, apresentar a unicidade dos aspectos cuidar e educar na Educação Infantil, estabelecendo parâmetros para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com uma aprendizagem significativa e um ensino qualitativo.

Convém necessário encontrar subsídios para educadores e demais profissionais engajados ou interessados na Educação Infantil, de uma forma geral, contextualizar os modos de ensinar e aprender mediante as diferenças e diálogos entre o educar e o cuidar na vida das crianças.

Assim, reafirmamos esse estudo com mais um mecanismo de compreensão dos aspectos que perpassam a problemática em si, bem como seus rebatimentos nas relações escolares e sociais.

Os debates atuais na área da educação, sobretudo no setor público, denotam a fragmentação de práticas educativas, estas, baseadas ainda em formas tradicionais de ensino, que terminam por não oferecer ao educando condições fidedignas de ascensão, enquanto sujeito no mundo e para atuar nesse ambiente social.

Na Educação Infantil, de forma específica, grande parte dos educadores tem encarado a prática educativa como uma brincadeira: acreditando que a criança pequena não consegue aprender, e, portanto, está naquele sistema escolar apenas para brincar; ou justificam uma ação distorcida, a indisciplina das crianças, argumentando que o importante é “o cuidar” para que a criança não se machuque.

A despeito disso, precisamos compreender que a criança tem relação com o mundo que a constitui e cabe ao sistema educacional organizar-se para o estabeleci-

mento de um modelo operacional propiciador ao desenvolvimento e crescimento humano.

Neste sentido, a temática a ser abordada parte de observações e reflexões realizadas a partir dos estágios supervisionados na área de Pedagogia, especificamente na modalidade de ensino Educação Infantil. Quando na ação pedagógica, verificamos contrariedades existentes entre a teoria e a prática no que concerne a unicidade dos aspectos: o cuidar e o educar na Educação Infantil. Enquanto ao professor cabe a competência do educar, ao monitor é impregnada a função do cuidar. Tal divisão dos trabalhos de um ou outro profissional ocasiona “uma quebra” nas possíveis condições para a compreensão do que venha a ser, uma aprendizagem significativa e um ensino qualitativo.

Contextualização da infância no Brasil

Dimensão histórico-social

Discutir sobre a construção histórica dos direitos, voltados para a infância no Brasil, é tratar de uma realidade social que expressa inúmeras formas de desigualdade e exclusão do indivíduo, principalmente daquele que nasce em uma família de baixo poder aquisitivo, em uma sociedade repleta de características segregacionistas. A criança/adolescente pobre foi e são ainda, os mais lesados quanto à viabilização e efetivação de direitos civis, políticos e sociais.

E como bem diz Sarmento (2004), citada por Rita Gonzalez (2007): “As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos as legam, mas fazem-nos com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível”. Assim, embora atualmente se reconheça a criança/adolescente enquanto sujeitos portadores de direitos, ao que se sabe todo avanço nas leis protetivas terminam condicionando-os a responsabilidade de “salvar a Pátria Amada”, carregando os fardos sociais que seus pais, familiares, bem como toda a humanidade ajudaram a construir.

Outrora, a criança era vista como um adulto, em miniatura, “não tinha voz nem vez”, a imagem da família patriarcal, obscurecia a imagem dos filhos e esposa, ao pai cabia todo poder de decisão, perante situações cotidianas em âmbito pessoal e social, sob ditames de regras puramente moralistas. A imagem iconográfica de Ariès (1978) traz a compreensão de que a infância trata-se de um novo objeto discursivo, identificado já na modernidade, quando há o reconhecimento de uma figura social e cultural, denominada: Criança.

Vale ressaltar as formas de vida familiar na Idade Medieval, até o século XVII, o sentimento de família passava pelo viés de cunho societário, a vida familiar era pública e não privada, à medida que as famílias viviam em grupos. As tendências

moralistas da igreja e da sociedade ocasionavam julgamentos a posturas e comportamentos que fossem contrários à ordem social.

As crianças eram educadas “sob a moral e os bons costumes”, tendo uma vida regrada na vigília e correção, por serem consideradas criaturas inocentes e, portanto passível de pecar. A realidade do trabalho por sua vez, os permitia adquirir valores e costumes para toda a vida. As ricas eram educadas, já as pertencentes à classe pobre restavam iguala-se a pessoas adultas, realizando tarefas árduas e tortuosas.

Mas, o sentimento de família foi se modificando, mediante transformações societárias, datando no século XVIII, o surgimento de uma necessária mudança no espaço físico das famílias, a casa:

Esta organização da casa passou a corresponder a uma nova forma de defesa contra o mundo e como uma necessidade de isolamento face ao espaço público: a família começou a se manter à distância da sociedade. Emergiram as noções de intimidade, discrição e isolamento, ao se separar a vida mundana, a vida material e a vida privada, cada uma circunscrita a espaços distintos (MOREIRA; VASCONCELLOS, 2003, p. 169).

Esta compreensão sobre a família se instaurou a partir de ideários burgueses de estabelecer a vida privada, e interesses individualistas, não mais comunitários. Dessa forma, a família moderna, assume um novo papel na sociedade: a criança torna-se o centro da família, ficando a encargo dos pais ou responsáveis, e não da comunidade, como também lhe pressupõe todo patrimônio social, com suas misérias e riquezas.

É como bem diz Moreira & Vasconcellos (2003), a consolidação do capitalismo, no século XVIII, ecoou a disjunção da esfera pública e privada, cabendo à administração da primeira, ao Estado, e a segunda, a encargo da família. E assim “o ser criança” nasce não em berço esplêndido, mas como alguém dependente e limitado, frágil, isento de informações e valores, que deverão ser postos pelo núcleo familiar.

É importante abrir um parêntese para a questão da infância, em um sentido mais educacional mesmo, quando atualmente nas escolas de Educação Infantil, tal segmento pode vir a estudar aos dois anos de idade, e obrigatoriamente, aos cinco anos. E como devem ser levados em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pelos educadores, ao serem trabalhados conteúdos de áreas afins.

A criança é um ser único, portador de uma particularidade e singularidade significativa, que lhe especifica, e não denota ausência de capacidade alguma:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do

adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 2003, p. 17).

No mais, o sentimento da infância deve estar envolto de estudo, instrução e escolarização, onde a escola passa a ser considerada uma instância preponderante para a institucionalização da infância.

Vivenciaram-se no país infâncias diversificadas, baseadas em projetos educativos. Os jesuítas trouxeram o projeto salvíco, por meio da evangelização almejavam massificar seres, obrigando-os a um processo de aculturação. A criança negra e pobre é situada também na história, como precocemente envolvida em atividades trabalhistas, antes dos sete anos, o que determina a não existência da infância como uma categoria universal e ao mesmo tempo singular. Em uma mesma cultura, as crianças viveram e vivem ainda esta fase da vida humana de forma diferenciada, devido às relações sociais de desigualdades construídas, acerca de classes, sexo, raça e etnia.

Infância e violência

Quando se fala em violência, normalmente a ideia que se transmite é a de que “sofrer violência” implica estar com o corpo repleto de hematomas e arranhões, ou seja, a violência física é a mais abordada socialmente. Raramente se percebe outras formas de violência como: a psicológica e a moral. Ressalta-se o seguinte: quando as mulheres não obtinham o direito de voto, denotando uma participação no processo de tomada de decisão, politicamente falando, como ser portador de direitos, como cidadãos não poderiam chamar tais ações de *violência*? A violência trata-se de um fator bastante complexo e abrangente, é um fenômeno social indecifrável, que está presente em várias discussões das mais diversas áreas: política, educação, sociedade, dentre outras.

Sabe-se que as ações de violência no campo da ação ocorrem sob dois ângulos: o físico e o simbólico. O primeiro refere-se à manifestação de dominação do denegridor ao ser sujeitado (denegrado). Já o segundo, diz respeito às ideologias e comportamentos construídos socialmente, ao longo da história, sobre pessoas, determinados grupos sociais, expressando dessa maneira atitudes discriminatórias para com os direitos das minoridades: pobres, negros, crianças e mulheres, índios, deficientes físicos, idosos e homossexuais.

Com relação ao espaço, a manifestação da violência permeia as relações familiares, urbanas, rurais, ambientais e organizacionais. No âmbito da família, os atores, cometem agressões que passam pelo viés físico (ataque físico), sexual (abuso sexual forçado) e psicológico (abuso verbal). Nas cidades, a Violência Urbana caracteriza-se, no Brasil, através do processo crescente de urbanização e industrialização

que ocasionou diferenças socioeconômicas entre ricos e pobres. Já a Violência Rural, desde o processo de colonização, é manifestada por meio dos conflitos gerados pela concentração de terras nas mãos dos burgueses.

Ainda destaca-se a violência Institucional, referente a situações que envolvem a mutilação do corpo de alguém em estabelecimentos públicos, como escolas e presídios, cujas responsabilidades estão a encargo do Estado; a Violência Política, marcada por intensas lutas pela democracia, com o intuito de denunciar certas ilegalidades na gestão pública; e a Violência Ecológica, relacionada à expropriação da natureza, um patrimônio explorado pelos colonizadores que pendura aos dias atuais.

E como bem dizia Comparato (1997, 24):

O principal vício de constituição da sociedade brasileira, desde seu nascimento é a desigualdade [...] que se instalam entre pessoas, grupos humanos, classes sociais, entre regiões do país, entre os sexos [...] herdando uma visão de mundo de que há sempre pessoas superiores e pessoas inferiores, e há sempre pessoas e não pessoas e de que há sempre os que nasceram para mandar e os que nasceram para serem mandados.

Dentro desse contexto de desigualdade e segregação social, se instala as mais diversas manifestações de violência. Discorrer sobre a problemática da violência, nos permite chegar à discussão e problematização da infância, entendendo o processo de construção da imagem social do referendado segmento, como algo que está entrelaçado a relações de desigualdades estabelecidas socialmente, cujos indivíduos considerados inferiores, terminam sofrendo ou vivendo as mais diversas formas de violência.

E em se tratando da realidade específica do segmento das crianças e adolescentes, reconhecido por Organizações Não Governamentais (ONGS) e obras literárias, como indivíduos em situação de risco pessoal e social, as facetas da violência são as mais trágicas e incidentes possíveis: situações de exploração no mundo do trabalho, exploração sexual, violência doméstica, tráfico internacional, extermínio, e até mesmo a ausência ou ineficiência de condições básicas de sobrevivência.

Essa questão do estado de vulnerabilidade em que se encontram mais da metade da população do país, Oliveira (1995) traz a seguinte definição:

Os grupos sociais vulneráveis não o são como portadores de atributos que, no conjunto da sociedade, os distinguiriam. Eles se tornam vulneráveis, melhor dizendo, discriminados pela ação de outros agentes sociais. Isto é importante não apenas porque os retira da condição passiva de vulneráveis, mas porque identifica processos de produção da discriminação social, e aponta para sua anulação. Ainda que as políticas sociais públicas sejam uma das exigências mais prementes para atenuação das várias "vulnerabilidades". Elas não esgotam o repertório de ações que se situa muito mais no campo dos direitos. Ou, dizendo de outra forma [...], para que as políticas sociais públicas que se fazem ab-

solitamente indispensáveis prosperem e atinjam seus objetivos é preciso antes de tudo situá-las no campo dos direitos, retirando-as da conceituação de carência (OLIVEIRA, 1995, p. 9-10).

Neste sentido, a conceituação do autor afirma que os grupos sociais, pertencente a um poder aquisitivo baixo, são vulneráveis a um amplo campo de direitos que perpassam o âmbito econômico, numa lógica de violação de direitos e, consequente, proximidade com a violência. Assim, quando se deveria vivenciar uma fase da vida voltada para um processo de humanização, logo, este é sucumbido por ideários capitalistas que tendem a inserir o ser criança, a realidade do trabalho, da exploração e da violência.

Dessa forma, há duas concepções de criança e adolescência na literatura social, as que estão em situação privilegiada, sendo as possuidoras de direitos, e as que têm direitos suprimidos. Ambas construídas em um contexto social de desigualdades e violência.

Salienta-se a distinção semântica da infância e criança, que não raramente é apresentada como sinônimos pelo senso comum. Sarmento (2005, p. 371) vem dizer que “enquanto a infância trata-se de uma categoria social geracional, a criança é o indivíduo concreto que vem integrar tal categoria”.

Desde o Brasil Colônia, as crianças brasileiras sofrem com a realidade do abandono. “Além de não haver na época um sistema de saúde estruturado e organizativo, a taxa de mortalidade infantil, bastante elevada, sendo um agravante social, poucas crianças resistiam à fome e doenças trazidas pelo homem branco”, e oriundo da própria situação de pobreza e da ausência de saneamento básico. Normalmente, as que nasciam na elite tinham mais possibilidades de sobrevivência. Já as pertencentes à classe pobre, uma vez, se sobressaindo, eram destinadas ao trabalho escravo.

De acordo com Marcílio (2006), a fase caritativa, além das instituições formais, admitia o sistema informal ou privado, onde as crianças poderiam ser criadas pelas famílias da corte, obtendo-se de melhores condições de vida, oferecendo em troca do conforto, mão de obra completamente gratuita. Um período que não vem traçar planos educacionais e profissionalizantes consistentes. Somente na metade do século XIX, datado no ano de 1824, que o ensino primário e secundário passa a ser obrigatório aos meninos maiores de sete anos, mas ao escravo, aos portadores de moléstias e os não vacinados, cabia consequentemente o não acesso ao processo de ensino e aprendizagem. O que denota a sonegação dos direitos na infância, simultaneamente no âmbito de duas políticas, em particular, a política da saúde e a política da educação.

Diante dos fatores evidenciados, faz-se menção aos direitos da criança e do adolescente, ao lança-se o assunto em discussões de guarda, educação, saúde e várias outras políticas sociais, destacando-se os seguintes artigos prescritos no Estatuto da

Criança e do Adolescente, que resumem bem os direitos a serem efetivados para este segmento social:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990)

Assim, a negação ou sonegação de tais direitos tratam a questão da infância, ainda na contemporaneidade, como um laço que ainda não foi completamente desatado, pois nas escolas de Educação Infantil, há práticas pedagógicas distorcidas quanto às competências do cuidar e do educar, enquanto elementos preponderantes, para que a categoria referendada tenha acesso a direitos, como o direito a obter uma humanização e profissionalização de qualidade.

Educação infantil: referências e olhares

A educação para crianças

E nesse extenso percurso histórico para o entendimento da infância, cresce o ramo de pesquisas que almejam a promoção de uma educação emancipadora e o ambiente físico e organizativo, o qual precisa ser bem construído. Nesta perspectiva, a criança aprende que há outros além dela, em um mesmo espaço e, por conseguinte, a sociabilidade e oralidade serão construídas, como também a autonomia mediante a vivência de atividades coletivas na formação de uma identidade.

Em tempos remotos, a modalidade de ensino evidenciada, especificamente às creches, destinava suas ações apenas para crianças pertencentes à classe pobre da sociedade. Não se falava em direito, mas em serviços caritativos, disponibilizados pelo poder público, entidades religiosas ou filantrópicas, e até mesmo a população, que estava na linha de pobreza, ou abaixo dessa, passaram a construir espaços para atender as necessidades da criança, bem como de sua família (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, a Constituição de 1988, trouxe avanços significativos para a sociedade brasileira, e na área da Educação Infantil, veio estabelecer o direito ao acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a um ensino de qualidade, passando a ser dever do Estado, garantir a efetivação da concretude da lei, através dos municípios.

Para assegurar a legalização foram produzidos vários documentos, como a LDB – Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, que instituiu a Educação Infantil

como a primeira etapa da Educação Básica, definindo bases para a construção física de um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança.

Na sociedade brasileira, há inúmeras escolas de Educação Infantil, as quais funcionam em prédios precários, quanto à estrutura física; a equipe interdisciplinar, muitas vezes sem formação alguma, tem seus membros reduzidos, frente ao número elevado de alunos; as ações dos profissionais da escola, geralmente, não ocorrem de forma interdisciplinar, fatores que terminam comprometendo os direitos da criança, relativo ao acesso a uma educação de qualidade que preze por um desenvolvimento humano e profissional. Desse modo, são competências do ensino infantil, cuidar e educar a criança, sobretudo não negar o direito ao aprendizado, necessário para o exercício de um papel ativo na sociedade.

Assim, Educação Infantil não é “uma brincadeira”: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora sob a pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1987, p. 104). O professor precisa dimensionar sua prática para a socialização de saberes, do contrário, estará contribuindo para a reprodução de informações e, conseqüentemente, negará ao homem brasileiro a oportunidade de descobrir novos horizontes mediante o objeto a ser conhecido.

Vale ressaltar que a criança da Educação Infantil, aprende através da brincadeira, mas faz-se necessário um direcionamento mediador e motivador, por meio de objetivos planejados e bem definidos. E quando, por exemplo, a monitora diz que vai apenas cuidar da criança e a professora educar, quando não, as duas apenas se propõe ao cuidar, é preocupante, porque a Educação Infantil é um direito, e não uma caridade. O homem precisa aprender a pensar. A Educação básica é princípio fundamental para a formação do indivíduo em pensamentos, sentimentos e ações, em um mundo que flui a sonegação de valores e direitos.

Diretrizes e propostas

As discussões acerca de propostas pedagógicas e análise curricular na modalidade Educação Infantil configuraram-se do produto da elaboração de diversos documentos, dentre os quais, destaca-se: “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009). Esse marco ocorreu quando a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC, juntamente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), articularam estudos e debates nacionais sobre o nível de ensino referendado, quanto à elaboração e execução curricular.

Todo esse processo culminou na elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação básica” (MEC/2009). Dessa maneira, em 05 de agosto de 2009, representantes de entidades nacionais, como a

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), apresentaram um texto-síntese dos principais tópicos que seriam tratados mais afincamente em debates e audiências públicas a nível nacional.

Tal processo de elaboração das Diretrizes Curriculares obteve a incorporação de certos grupos: pesquisadores, conselheiros tutelares, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais, movimentos sociais e, até mesmo, o Ministério Público.

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares 2010, o eixo curricular da Educação Infantil, deve estar envolto de dois processos: interações e brincadeiras. Estes processos vêm promover na criança o conhecimento de si e do mundo que a cerca, bem como irá possibilitar a ampliação de expressões sensoriais e corporais, respeitando a individualidade, no que concerne aos processos rítmicos diferenciados; além disso, favorecem o engajamento da criança com as mais diferentes linguagens, sejam estas, gestual, verbal, plástica, dramática e musical, concedendo a oportunidade de apreciar e interagir com o processo de desenvolvimento da oralidade e da escrita (considerando os gêneros textuais mais diversos).

Nesse âmbito, faz-se necessário que creches e pré-escolas, uma vez, no processo de elaboração de proposta curricular, estabeleçam propósitos para a integração de experiências como estas citadas, pois se a instância escolar obtiver uma identidade institucional que tenha como iniciativa, escolhas coletivas (em consenso, compromisso e envolvimento de todos), e respeite certas particularidades pedagógicas, o aprendizado na Educação Infantil ocorrerá de forma prazerosa e significativa.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, ainda discorre sobre: Objetivos para a Educação Infantil, numa parceria existente entre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estabelecendo-se fundamentos e procedimentos que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, vem definir a cooperação para a orientação, elaboração e execução políticas públicas e propostas pedagógicas.

Destarte, há diferenciações legais em âmbito estadual e municipal, que devem ser observadas, tendo em vista que legislações específicas através de projetos ou propostas pedagógicas que em um ponto ou outro irá divergir, compreendendo ou não a realidade do município, prezando ou não pelo estabelecido nacionalmente.

Ressalta-se no seio do parâmetro exposto a definição do que seja a Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados

por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

O Estado tem por obrigação garantir a sociedade civil uma Educação Infantil universal, que seja pública, gratuita e de qualidade, que não seja excluyente ou seletiva, mas que considere o ser criança como um sujeito histórico e de direitos.

Um dos elementos fundamentais a ser considerado, neste contexto, é o currículo, isto é, um conjunto de práticas que deverão articular os conteúdos curriculares a realidade do aluno. É interessante colocar que a criança de 0 a 5 anos de idade aprende através do brincar, do imaginar, do observar, do experimentar, do narrar, do questionar, etc., sendo capaz de construir sentidos para a sua vida pessoal e até mesmo, profissional futura, em um processo de formação humana e social, que exige criticidade e forma ativa de participação social.

As DCNEI circunscrevem a proposta pedagógica, também denominada Projeto Político Pedagógico, como um processo que envolve a participação de toda comunidade escolar, na definição de metas que se almeja alcançar quanto a aprendizagem, no desenvolvimento de ações pedagógicas comprometidas com a educação e o cuidado das crianças.

Deve-se ainda considerar certos princípios que respeite a integridade da criança, os quais compreendem: os éticos, considerando o bem comum, diferentes culturas, identidades e particularidades; os políticos, relacionados ao exercício de direito, com base em princípios de cidadania e democracia a partir de uma visão crítica perante a realidade; os estéticos, com ênfase em elementos como criticidade, sensibilidade, ludicidade e liberdade de expressão.

Portanto, as instituições de Educação Infantil, tem como tarefa primordial, garantir meios da criança aprender diferentes linguagens, através da interação, apropriando, renovando e articulando saberes. Somente dessa forma, a criança terá o reconhecimento de seus direitos, que são: “a proteção à saúde, a liberdade, à confiança, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência, a interação com outras crianças” (BRASIL, 2010).

Sobre a organização do espaço, tempo e materiais, o documento assegura, dentre outras questões, “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”; o reconhecimento das especificidades etárias; dimensões expressivas indivisíveis; relação efetiva com a comunidade local; a acessibilidade de espaços, materiais e objetos; o conhecimento histórico cultural dos diferentes povos: afrodescendentes, indígenas, dentre outros.

As DCNEI vieram abordar ainda, pressupostos para uma proposta pedagógica específica, para crianças indígenas, em respeito a crenças, conhecimentos e valores particulares desse povo: a língua materna e identidade étnica; a educação

tradicional da família indígena, articulando-as as práticas socioculturais de educação; e a adequação das atividades pedagógicas ao calendário indígena.

E para as infâncias do campo (filhos e familiares de agricultores, extrativistas, pescadores, artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta), há o reconhecimento dos modos próprios de vida no campo, em respeito as suas culturas, tradições e identidades, prezando pela elaboração de atividades adaptadas a rotina e calendário indígenas, e pelo oferecimento de materiais que dignifique a zona rural.

Nesse contexto, vale ainda ressaltar, para finalizar, as considerações acerca de práticas educativas destinadas para o respeito à diversidade:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p. 21).

Os princípios assegurados reafirmam a proposta da referente pesquisa, que tem tratado da construção dos direitos para a infância, como um processo que envolve sonegação de direitos e ausência ou ineficiência de políticas públicas, havendo a vivência de várias formas de violência pelo segmento abordado. O respeito às particularidades dos povos e economia fragilizada, faz as práticas educativas evoluir, ocasiona a promoção dos indivíduos, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, isso, se o estabelecido em lei for colocado em prática.

Analisando a proposta pedagógica do RCNEI, tal referencial é destinado a creches e pré-escolas e integra uma série de Parâmetros Curriculares Nacionais, que os Ministérios da Educação e do Desporto vieram elaborar.

Assim sendo, sob as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que reconhece também a Educação Infantil, como etapa inicial da educação básica, o documento é organizado em três exemplares e objetivam auxiliar o trabalho docente, no atendimento a crianças pequenas.

Os referenciais apontam metas de qualidade a serem alcançadas em creches e pré-escolas, incorporando atividades educativas, os cuidados a saúde da criança e as brincadeiras realizadas, pretendendo contribuir para o desenvolvimento de identidades, habilidades e competências, considerando o objetivo de socialização dos saberes nessa etapa da vida (aspectos como realidade social e cultural).

Participaram da elaboração do documento retratado, professores e diversos profissionais que tiveram uma atuação profissional voltada para a educação e o cuidado com crianças. Essa prática representa um avanço no nível de ensino tratado,

por pretender buscar soluções significativas na educação, superando a visão caritativa das creches e a marca antecipatória da escolaridade em pré-escolas.

Nessa perspectiva, o documento apresentado notifica orientações básicas para a elaboração de objetivos, conteúdos, planejamento e execução de práticas pedagógicas voltadas para crianças de zero a seis anos, conforme os dois eixos de trabalho: a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo, a elencar:

Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; • Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 2010, p. 07).

Dessa maneira, o referencial, detentor de caráter instrumental e didático, possibilita ao docente a oportunidade de realizar uma prática educativa, diária, que preze pela construção de conhecimentos de forma integrada e global, inter-relacionados com mais adversas, servindo concomitantemente com debates entre sistemas de ensino e profissionais interessados no percurso de elaboração e planejamento de projetos educativos.

Quanto ao Indiquinho (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil) publicado em 2009, a secretaria de educação básica do Ministério da Educação teve como pretensão, subsidiar equipes da Educação Infantil quanto ao desenvolvimento de práticas educativas que prezem pela valorização dos direitos fundamentais das crianças, com perspectivas de transformação social, ou seja, educar para a cidadania e democracia.

Tal instrumento possibilita estratégias para as escolas da modalidade referenciada, ao autoanalisar-se, e tomar decisões pedagógicas com base no conhecimento das políticas públicas atreladas.

Vale destacar, alguns fatores a serem considerados para os padrões de qualidade, a exemplo do contexto histórico, econômico e social, valores, tradições, e conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, reconhecendo também a valorização das diferenças oriundas das minoridades sociais e reverenciando a as finalidades e forma de organização, prescritos legalmente, na garantia dos Direitos Humanos fundamentais.

Dessa maneira, os indicadores de qualidade organizam-se em sete dimensões:

Planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 182-183).

Educar crianças corresponde à inclusão daqueles no contexto escolar, agregando o contexto familiar e social, para a formação de seres pensantes perante a realidade apresentada, a ser posteriormente transformada através das interações e experiências diversificadas.

Além dessa discussão, acrescentamos também o mais recente documento norteador da educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, faz menção a campos de experiência da Educação Infantil como e direitos de aprendizagem da criança. Assim, há 10 competências a serem consideradas na fase de desenvolvimento infantil, como saber relacionar conhecimentos construídos com a realidade, para a solução de problemas e valorizar manifestações artísticas e culturais seja como produtores ou consumidores (seguindo a lógica do sistema). No entanto é notório que o país se baseia em modelos europeus de educação que não condiz com a realidade brasileira, a medida que sugere-se para fazer parte do processo de formação humano e profissional do indivíduo, conceitos como cidadania, democracia, consciência crítica e simultaneamente, a preparação para o mercado de trabalho, dispensa-se disciplinas preponderantes para formar pessoas críticas, a exemplo de filosofia e sociologia; restringe-se verbas voltadas para o investimento na educação, e propõe-se um Movimento de Escola Sem Partido, o que corrobora para o não comprometimento com os direitos de aprendizagem infantil, e cooperando-se para uma evidente articulação entre princípios ultraliberais e ultraconservadores. A finalidade "nas entrelinhas", é submeter os profissionais da educação a processos de controle e a imposição de uma sociedade formada por seres não pensantes, trabalhadores escravizados e homens preconceituosos, incapazes de viver com as diversidades.

Educar e cuidar: dois blocos complementares

O professor da Educação Infantil deve estar preparado para as mais diversas situações repentinas ou não, que aconteçam na sala de aula, tendo uma prática profissional pautada em princípios éticos, políticos e metodológicos, denotando compromisso para com a construção de um currículo de qualidade. Dessa forma:

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhe-

cimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Para tanto, questiona-se, não raramente, em discussões e reuniões de professores sobre educação, a profissionalização do professor (a) da Educação Infantil. As principais indagações giram em torno do tipo de conhecimento que está sendo proliferado nas escolas, e ao fato de historicamente, creches e pré-escolas estarem relacionadas puramente a questões caritativas, o que termina comprometendo a compreensão das competências do cuidar e do educar como unicidade.

Sabe-se do reconhecimento da criança enquanto um sujeito portador de direitos. Então, cabe ao educador construir práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, físico e emocional, compreendendo a intrínseca relação cuidar e educar, que ocasiona um atendimento nos espaços escolares, bastante qualitativo.

Em creches e pré-escolas, é comum conflitos entre educadoras e monitoras, que muitas vezes sentem-se diminuídas ao terem que realizar atividades, de início, pertencentes à arte do cuidar, e há aquelas que veem o binômio educar e o cuidar como dois módulos indissociáveis.

Nas instâncias destinadas a educação para crianças pequenas, faz-se necessário realizar um trabalho de desmistificação por parte dos gestores, coordenadores, bem como todos inseridos na comunidade escolar, reconhecendo que a criança pode aprender até mesmo na hora do banho, do parquinho, etc., tudo dependerá do planejamento do educador. Se forem criadas situações didáticas através dos cuidados básicos, onde são proporcionados momentos para construção de conhecimento físico e social, necessariamente haverá a formação de sujeitos autônomos e ativos.

De acordo com o RCNEI (2010, p. 25):

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Corroborando com essa premissa, Kramer (2005, p. 82) elucida:

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

A tese sobre o cuidado reportada pelo RCNEI (2010) faz menção a observação e o zelo que se deve ter para com a criança, considerando a ocorrência de situações embaraçosas e imprevistas, que venham comprometer a saúde física, emocional ou social da mesma. A ação do cuidar também é pedagógica, e leva-se, concomitantemente ao ato de educar, ao desenvolvimento das capacidades do sujeito.

Por outro lado, Kramer (2005) vem afirmar que o cuidado na Educação Infantil está intrinsecamente ligado à educação, e exige habilidades e conhecimentos por parte do cuidador, onde todas as áreas de conhecimento devem comungar para um mesmo fim na ação pedagógica. Como explana o autor sobre essa premissa de cuidar\educar sabiamente: “Portanto, para cuidar é preciso estar comprometido com o outro, tendo a sensibilidade de perceber suas necessidades e estando sempre disponível para tentar ajudar”.

Já com relação à competência do educar, destaca-se o seguinte:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

O que implica dizer que o educar volta-se para o desenvolvimento de habilidades e competências da criança, para isso, deve-se ser oportunizadas situações significativas para a aquisição da aprendizagem. Desenvolvendo o ser que está em processo de construção nos aspectos cognitivo, psicomotor e socioafetivo.

Já para Signorette (2002, p. 6), “[...] educar é abranger todos os aspectos da vida do aluno, desde o atendimento de suas necessidades mais básicas, primárias e elementares, até as mais elaboradas e intelectualizadas”. Com base em tais conceitos, pode-se afirmar que cuidar e educar são dois aspectos complementares, destinados à efetivação do processo formal de educação das crianças.

Diante disso, faz-se necessário desmistificar a ideia de que educar e cuidar compreende duas atividades pedagógicas diferentes:

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 70).

Compreende-se a partir daí, que não é possível trabalhar a concepção de cuidar e educar de maneira isolada, pois no cotidiano escolar, a criança está em constante aprendizado, sendo considerado preponderante, o planejamento por parte de quem está educando.

Vale ressaltar, sobre a aquisição de uma aprendizagem significativa, o ponto de vista de Vasconcellos (*apud* ANASTASIOU, 2006, p. 31-33) que se pronuncia acerca dos três momentos essenciais da aula: “a mobilização para o conhecimento, havendo uma motivação para a aprendizagem, considerando o conhecimento prévio e a realidade social dos alunos; a construção do conhecimento, o aluno frente ao objeto a ser conhecido, cabendo ao educador à sistematização e mediação do conhecimento, para o levantamento de hipóteses e reflexões; e a elaboração da síntese do conhecimento, momento da superação e consolidação de conceitos pós-contato com o objeto de estudo”.

Destarte, além da pesquisa e planejamento, o professor precisa estar atento à realidade do aluno, se propondo a ampliar sua cultura, lendo, assistindo espetáculos artísticos dos mais variados, como exposições, shows culturais de dança, música, teatro cinema, dentre tantos outros. No entanto, Ortiz e Carvalho (2012) expõem que os educadores passam ainda por muitas privações quanto à inclusão cultural, sendo excluídos desse acervo cultural, devido a questões socioeconômicas e políticas, ficando mais fácil a relutância, e conseqüente acomodação frente à situação, tornando-se assim, meros reprodutores de determinada cultura.

Considerações finais

Ao estudarmos um tema dessa repercussão, do ponto de vista didático-pedagógico e social, buscamos apreciações que norteiem o trabalho docente no intuito de garantir à criança uma educação de qualidade.

No que diz respeito a “Contextualização da Infância no Brasil”, constatamos a necessidade de buscar novos caminhos em relação aos direitos das crianças, sobretudo àqueles provenientes de classes menos abastadas, que historicamente

sofreram com o descaso e ainda lutam para se reafirmar numa sociedade na qual a ótica da diversidade e diferenças se traduz, na maior parte dos casos, como um discurso e não como uma prática social. Traçar esse perfil da infância no Brasil designou um caminho pertinente para elucidar as necessidades de uma educação social e politicamente comprometida com a ascensão das crianças.

Quanto ao tópico “Educação Infantil: referências e olhares” cabe sublinhar a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral dos sujeitos, que precisam encontrar na escola uma instância de formação social e pessoal e que possibilite um diálogo consistente com a leitura de mundo. Reconhecemos que o cuidar e o educar compreende termos intrinsecamente relacionados, implicando uma ação pedagógica por parte de todos os profissionais envolvidos no processo de educação das crianças: professores, monitores e gestores, baseada em princípios de respeito à realidade do sujeito, ao tempo para o aprendizado, a diversidade, considerando situações sobrepostas, pois o aluno da educação infantil é capaz de criar, analisar, e refletir, dentre tantas outras potencialidades.

Diante do exposto, chegamos ao objetivo ancorado no início dessa pesquisa, a partir de um debate coerente e elucidativo sobre o educar e o cuidar na educação para crianças, no qual ambos os processos são intrínsecos e inter-relacionados à prática docente.

A esse respeito, vale mencionar, que ainda é notável o plano, cujos direitos das crianças se encontram em um plano secundário, pois a escola em geral, diante das atividades planejadas, desconsidera elementos preponderantes para uma aprendizagem significativa, como a realidade do aluno, e metodologias diversificadas, isto é, o mais importante não é se o aluno vai aprender ou não, mas se o docente está presente para “dar aula de qualquer jeito, ou apenas conversar com seus alunos e na Educação Infantil, cuidar apenas no intuito de monitorar as crianças”.

É necessário que a criança da Educação Infantil não seja vista enquanto objeto, ao contrário, precisa ser respeitada em inteireza como um ser em formação. O Estatuto da Criança e do Adolescente traz o reconhecimento dos representantes da categoria infância, como seres portadores de direito. Então, que seja dado à criança o direito a obter educação de qualidade, que lhe possibilite o desenvolvimento de capacidades, como pensar, criar e refletir. Somente o acesso ao conhecimento possibilita a promoção social do indivíduo e a construção de uma sociedade baseada nos pilares da cidadania.

A realização da pesquisa, por fim, comprova a premissa de que os aspectos cuidar e educar na educação infantil deve ocorrer de forma simultânea e constante, ressaltando, que o professor deve pensar e planejar sua prática pedagógica, pois além do cuidar, a função primordial volta-se para o educar, ação esta que incube o docente a buscar caminhos propiciadores para promover o desenvolvimento global da criança.

Este estudo, portanto, pode ser base de leitura para professores, pedagogos, monitores, estudantes de licenciaturas, entre outros, os quais tenham interesse na temática supracitada. Em relação à nossa formação, essa pesquisa enriqueceu o nosso modo de pensar sobre a Educação Infantil, bem como possibilitou uma interessante experiência no campo da pesquisa, e quanto aos saberes teórico-práticos da profissão docente.

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P.(orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6. Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- ARIËS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.- Ministério da Educação \Conselho Nacional de Educação\ Câmara de Educação Básica Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 .
- _____. **Indicadores Qualidade**. Educação Infantil. Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 Ago. 2016.
- _____. **Estatuto da Criança e do adolescente** - (Lei Nº 8.069 em 13 de julho de 1990). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1990.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em <http://www.iea.usp.br/artigos>. Acesso: 30 Ago. 2016.
- COUTO, Inalda Alice Pimentel; MELO, Valéria Galo. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patricia Anido. **Infância tutelada e educação**: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Raval, 1998. p. 20-38.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002
- GONZALEZ, Rita Maria Ribeiro. “-**Muito riso, pouco siso?**” - o momento da galhofa e os usos sociais da (in)visibilidade dos corpos por crianças em idade escolar num ATL. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação e Diversidade Cultural. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2007.
- Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/19804512.2008n18p1/8074> Acesso em: 30 Ago. 2016.
- KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83- 106.
- LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOREIRA, E. M.; VASCONCELLOS, K. E. L. **Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos**. Serviço Social & Sociedade (São Paulo), ano 24, n.76, p.16580, nov. 2003.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ORTIZ, Cisele e CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Coleção Interações. São Paulo: Editora Bluche, 2012.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: _____.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004.
- _____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 72, p. 5- 8,out./dez. 2002.

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS NO FAZER DOCENTE

Acreciana de Sousa Melo
Luane Diniz dos Santos
Sâmia Maria Lima dos Santos

Introdução

O presente trabalho trata-se da contribuição da contação de história para a formação da identidade da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O mesmo traz um relato de experiência vivenciado por uma docente que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública situada no município de Missão Velha – CE.

As motivações que levaram à escolha do tema são decorrentes da experiência adquirida enquanto docente do quarto ano do Ensino Fundamental, durante a qual pude perceber a contação de histórias como instrumento de formação humana, capaz de resgatar ou florescer sentimentos de solidariedade, tolerância e respeito. Neste sentido, senti-me instigada a pesquisar de modo mais aprofundado as possibilidades da contação de história no processo formativo do aluno do Ensino Fundamental.

A partir da compreensão de que a literatura é um bem cultural e que deve estar disponível para todos os indivíduos, visto que a literatura é fonte de prazer pois permite a fruição da fantasia, conduzindo à criança ao mundo dos sonhos. A criança que desde a mais tenra idade adquire o hábito de ouvir ou contar histórias tem a capacidade de se apropriar da linguagem escrita criando estratégias de leitura mesmo quando ainda não domina o sistema de escrita alfabética.

A contação de história ocupa valioso espaço na prática educativa e se constitui como uma atividade lúdica que permite que as crianças atribuam ressignificados aos valores e papéis sociais contribuindo para a construção da sua identidade. É nessa perspectiva que se encontra a relevância da pesquisa que será realizada.

Neste sentido, o presente estudo traz contribuições acerca das implicações da contação de histórias no processo de ensino aprendizagem. No decorrer do mesmo buscamos compreender a importância da contação de histórias enquanto elemento instituído e instituinte de cultura. Objetivamos ainda discutir acerca do papel ocupado pela prática de contação de história na redefinição dos papéis sociais e na construção de valores, bem como relatar sucintamente e de forma analítica a minha experiência com a contação de histórias no ensino fundamental à luz de autores que tratam da temática em questão.

Ao darmos início a pesquisa tomamos como ponto de partida as seguintes hipóteses: A prática de leitura na sala de aula influencia significativamente na formação da identidade da criança, pois permite a construção de valores. Outra hipótese é aquela em que a leitura diária compartilhada na sala de aula promove a motivação que leva as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a despertarem o desejo de aprender a ler e possibilita inseri-las em comunidade de leitores. A leitura de textos literários realizada cotidianamente permite que os alunos se engajem em práticas de uso da linguagem com interesse e prazer.

Partindo do pressuposto de que a linguagem ocupa um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e que estas se estiverem em contato constante com a produção literária poderão participar de diferentes situações de interação social, conhecer sobre si próprias e sobre a sociedade o qual ela está inserida. Desse modo, a pesquisa que será realizada se empenhará em mobilizar a reflexão sobre o papel da contação de história no processo de ensino-aprendizagem visto que, é através do contato dos estudantes com diferentes textos que os mesmos se apropriam do sistema de escrita alfabética possibilitando à criança refletir desde cedo sobre as características, estilos e finalidades dos diferentes textos que circulam ao seu redor.

A contação de história é uma atividade pedagógica de suma importância para a construção de conhecimentos e valores. No entanto, com o advento das tecnologias da informação a prática de leitura vem sendo colocada em segundo plano. Apesar das crianças estarem inseridas em uma cultura letrada, nem sempre elas têm autonomia para decidirem sobre o seu próprio material de leitura, ou seja, não têm acesso aos diferentes textos principalmente por conta da sua condição socioeconômica.

Assim é importante a tentativa de resgatar o hábito de contar e ouvir histórias na sala de aula, pois é através da leitura de diferentes textos que a criança se insere no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Há muito que a contação de história se tornou a melhor maneira encontrada pelo homem de transmitir para suas gerações o seu conhecimento e as suas experiências.

Dessa forma, a criança que adquire o hábito de contar e ouvir histórias ela não só assimila conhecimentos como também produz cultura ressignificando os seus valores e o papel social que esta exerce no meio em que está inserida.

Faz-se necessário que o professor promova a vivência de práticas reais de leitura em sala de aula, sempre tendo clareza da importância do seu papel mediador para que a prática de contação de história seja frutífera.

Neste sentido, a problemática da pesquisa pode ser sintetizada na seguinte pergunta: De que forma a contação de histórias ou a falta dela pode influenciar no desenvolvimento da aprendizagem e na construção da identidade da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Ao final deste trabalho esperamos possibilitar discussões acerca da temática em questão e que a partir das nossas assertivas possamos contribuir para ampliar futuros debates que resultem na tomada de consciência sobre a importância da literatura infanto-juvenil, nos espaços escolares, para o desenvolvimento do imaginário da criança.

Revisão de literatura

Os primeiros anos de vida da criança são bastante significativos visto que, é nesse período que se forma a identidade da criança enquanto sujeito. É principalmente durante a infância que a criança vai se formando enquanto sujeito social e cultural tendo como referência os grupos de convivência no qual a mesma se encontra inserida.

Neste sentido, a contação de histórias ocupa lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem da criança, pois cada história contada está imbuída de valores implícitos ou explícitos na mesma que de uma forma ou de outra acabam por interferir na formação da identidade.

Nessa perspectiva, é pertinente a discussão sobre a importância bem como a influência da contação de histórias na formação não só intelectual mais também na formação humana dos pequenos.

O lugar da contação de histórias no processo formativo da criança

A arte de contar histórias pode ser identificada desde os primórdios da humanidade, desde então essa prática milenar vem se evoluindo simultaneamente ao desenvolvimento da humanidade. Esta prática contribuiu com a evolução e adaptação do ser humano no planeta visto que, através da oralidade o ser humano pôde transmitir as suas gerações futuros conhecimentos históricos.

Antes mesmo do surgimento da linguagem escrita o homem já contava com a linguagem oral como uma forma de comunicação pela qual expressavam seus anseios, crenças e emoções que se delineiam de acordo com as suas experiências de vida. A fala, instrumento rico em expressões, possibilitou ao homem a capacidade da memorização e do narrar.

A oralidade é um rico veículo de informação pelo qual o homem não só transmite como também transforma a sua cultura. Nesta perspectiva, o conto de literatura oral contribuiu com a formação psicológica, intelectual, de uma consciência étnica. Sobre as possibilidades ao se trabalhar com o conto de literatura Busatto (2012, p.37) afirma que.

Através do conto podemos valorizar as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos, e introduzir conceitos étnicos. O conto pode ser o estímulo que dará origem a estas e muitas outras reflexões. Serve também como elemento integrador de um trabalho em sala de aula, onde as diferentes áreas de conhecimento podem ser abordadas e pesquisadas.

De acordo com a citação acima a oralidade atua na vida do ser humano como registro e ensinamento. Como registro a oralidade permite a preservação de memórias narradas por outros indivíduos. Como ensinamento a oralidade permite a assimilação e transformação da cultura.

Com o advento da linguagem escrita o homem passa a registrar, através de códigos formais, as histórias contadas. No entanto logo se percebe que a linguagem escrita não pode se situar em detrimento da linguagem oral. Visto que, esta última enriquece a primeira. Assim, em diversas situações o homem passa a utilizar a linguagem oral e a linguagem escrita de forma simultânea, ambas se completam.

Através das histórias contadas podemos voltar no tempo e no espaço, resgatar as nossas raízes sem sair do lugar. Toda contação é permeada de concepções e valores oriundos das vivências sociais do contador. Assim, a forma como uma história é contada permite ao ouvinte uma gama de aprendizagens informais, na qual experiências passadas se mesclam com as experiências presentes, e aprendizagens formais em que o indivíduo, em especial a criança, aprende conteúdos associados a diversas áreas do conhecimento sem nem se dar conta. Segundo Abramovich (1997, p. 17):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

De acordo com o exposto na citação acima, a contação de histórias é um instrumento que pode ser utilizado para ampliar a aprendizagem do aluno, acerca dos conteúdos escolares, de forma prazerosa sem um caráter de formalidade rígida. Assim, o professor pode fazer uso de uma boa narração para introduzir ou encerrar determinado conteúdo, desde que faça uma boa seleção da narrativa analisando se esta permite o alcance dos objetivos que o professor se propôs alcançar.

O contador tem a liberdade de escolher a narrativa, de aproveitar ao seu modo o texto que será lido visto que, ele quem conhece suas crianças e sabe das suas

necessidades de aprendizagem, portanto cabe ao mesmo analisar as possibilidades da narrativa. Nessa perspectiva, afirma Abramovich (1997, p. 20) que:

Claro que se pode contar qualquer história à criança: comprida, curta, de muito antigamente, ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa... Qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida, ou inesperada ou porque dê margem pra alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...

Cabe salientar que, o contador de histórias pode até narrar para transmitir determinados conhecimentos conceituais, mas é importante tomar cuidado para não destruir o encantamento da história com numerosas questões interpretativas. A criança que ouve uma história bem contada assimila valores expressos na narrativa de forma espontânea e os revela em suas colocações. De acordo com Coelho (2001, p.12):

Há quem conte histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimentos, disciplinar, até fazer uma espécie de chantagem - “se ficarem quietos, conto uma história”, “se isso”, “se aquilo...” – quando o inverso é que funciona. A história aquieta, prende a atenção, informa, socializa, educa. Quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, maior será a influência do contador de histórias. O compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças. Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas.

Através das interações, das práticas cotidianas que vivencia e das relações que a criança estabelece com o outro ela constrói a sua identidade. Vale ressaltar que, a identidade pessoal ou coletiva de um indivíduo se constitui ao longo da vida, mas é durante a infância que se funda as bases decisivas desse processo. É nesse período que a criança progressivamente vai construindo a consciência de si e a contação de histórias tem um papel de destaque nesse processo. Ao salientar sobre a importância da formação do leitor Abramovich (1997, p. 16) afirma que:

Ah, como é importante para a formação de qualquer leitor ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Vivemos em uma sociedade da informação em que as crianças, atraídas, de forma exacerbada, pelas novas tecnologias acabam por secundarizar a prática de

leitura, o que constitui em um desafio para o professor. Nessa perspectiva, se faz necessário rever as práticas nas instituições escolares no que se refere à formação de leitores. Enquanto estas não compreenderem que cada criança tem a sua singularidade, que vivemos em contextos culturais em permanente transformação e a criança participa ativamente desta transformação pouco serão os avanços no que diz respeito à formação do leitor como sujeito crítico e criativo. De acordo com Craidy (2001, p.21).

(...) a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brinquedo, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que a criança nos faz enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a tratá-las como desiguais.

A contação de histórias influencia significativamente na formação da identidade da criança enquanto sujeito. Assim, é importante que desde a mais tenra idade a criança aprenda a lidar com as diferentes emoções e conflitos que vivenciamos. Sobre ler histórias para crianças Abramovich (1997, p. 17) afirma que.

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...

Ouvindo histórias a criança pode enxergar com os olhos do imaginário, descobrir outros modos de ser e de agir diante de determinadas situações diárias. Cada narrativa aborda problemáticas vivenciadas pela criança como, por exemplo, a solidão, o medo, separação e etc. De acordo com Abramovich (1997, p. 17).

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

De acordo com a citação acima através da contação de histórias é possível sentir diferentes emoções. O professor pode trabalhar cada uma delas durante uma conversa informal que pode ser suscitada antes ou/e depois da contação o que irá permitir que o mesmo conheça melhor as crianças além de oportunizar que as mesmas expressem-se oralmente.

O imaginário e a representação da vida social

A singularidade da espécie humana se constitui na grande capacidade que esta tem de romper com as suas próprias limitações. Logo, o que difere o homem dos outros animais é o fato de que o mesmo é o único que possui cultura e com isso é capaz de reinventar-se.

É através da cultura que a humanidade transmite, conserva e reinterpreta suas práticas e valores sociais. Versando sobre a contribuição de Alfred Kroeber para a ampliação do conceito de cultura Laraia (2008, p.49) afirma que, “A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.” Em outras palavras, cultura é tudo aquilo que é produzido pelo homem e é transmitido aos demais. Todavia, o homem não só produz cultura como também é produto da mesma.

Neste contexto, o imaginário das crianças se constitui em meio as práticas sociais que estas estabelecem, durante as quais se apropriam dos padrões de comportamento, determinados de acordo com os interesses dos grupos sociais, reproduzindo-os ou reinterpretando-os.

Nesta perspectiva, a literatura infanto-juvenil que traz no cerne da sua estrutura condicionante como, por exemplo, a luta do bem e do mal em que o vilão sempre deve ser morto pelo herói, este sempre representado pela figura masculina, que defende corajosamente a vítima, esta sempre representada pela figura feminina, cuja característica notável é a sua fragilidade. Tais representações estão imbuídas de estigmas que reforçam a desigualdade de gênero.

As crianças por sua vez, acabam incorporando as representações dos papéis sociais de forma desigual, de acordo com os valores que lhes foram transmitidos e que constituíram o seu imaginário. Assim, a literatura tem contribuído não só no sentido de transmitir mais também de conservar a cultura. No cerne da literatura infanto-juvenil se encontra um conjunto de estruturas fantásticas, no qual permeia arquétipos estéticos, religiosos e sociais. O professor por sua vez deve estar atento às relações de poder que permeiam as histórias infanto-juvenil.

A intenção é um dos elementos fundamentais que deve ser considerado na contação de uma história. É importante não só analisar as intenções do texto, mais

também as intenções que o próprio contador quer transmitir. Para Busatto (2013, p.76) a contação de história é:

Uma via de mão tripla conduzida pelas intenções. O que o conto quer dizer; o que o contador quer dizer narrando o conto; o que o ouvinte quer dizer a si mesmo ao ouvir o conto. Narrado, narrador e ouvinte: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer.

Constatada a influência da contação de histórias na formação da identidade da criança, é importante atentarmos para as características das ilustrações das personagens infantis. Tais personagens geralmente têm sua índole representada pelos padrões estéticos vigentes. A bruxa é sempre a feia, deformada e monstruosa, em contrapartida a princesa, a fada, é sempre a bela jovem de pele branca, cabelos loiros e olhos azuis.

Não se trata aqui de generalizar de forma negativa as ilustrações das personagens infantis, até mesmo porque não podemos negar as tentativas de renomados ilustradores que buscam modificar o discurso imposto que relaciona quem é bom ou mau com bonito ou feio, que determina quem é o protagonista da ação e que viverá em vida confortável e quem ficará sempre em segundo plano destinado à pobreza, o que está diretamente relacionado com as relações de poder.

Trata-se de atentarmos para os estereótipos que permeiam a maioria dos livros infanto-juvenis, para que assim o professor através de uma contação de história não reforce preconceitos que estigmatize suas crianças. Nessa perspectiva, Abramovich (1997, p. 41) afirma que o importante é.

(...) ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser... E ajudar a criança leitora a perceber isso. O resultado visual até pode ser bonito (e é, muitas e muitas vezes) mas onde vamos parar em termos dos preconceitos transmitidos? Afinal, preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também - e muito!! - Através de imagens.

De acordo com a citação acima o professor tem o papel primordial de sorrateiramente instigar as crianças a perceberem as contradições contidas nas histórias infantis. Para analisar a qualidade dos valores presentes nos livros infantis é necessário contarmos com a sensibilidade de cada professor, pois das concepções que este último traz, acerca da criança, depende a ruptura dos disparates impostos. Neste sentido, é crucial contribuir para que a criança perceba que o caráter de cada indivíduo não está relacionado a sua estética.

Metodologia

Para a realização deste estudo optamos por desenvolvermos uma pesquisa de cunho descritivo e analítico. Para tanto, nos pautamos nas afirmações de Gil (2008) para quem, as pesquisas descritivas objetivam descrever as características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Para Vergara (2004, p.47) a pesquisa descritiva é aquela “que expõe características de determinada população ou determinado fenômeno (...) não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

No decorrer do trabalho construímos um referencial teórico pautado em autores renomados tais como, Abramovich (2001), Ferreiro (2002), Haidt (2004), Busatto (2013), Freire (2014) entre outros de igual renome que trazem contribuições significativas para a reflexão da temática em estudo.

Além dos estudos bibliográficos realizados, para a construção do referencial teórico, outro instrumento metodológico, por nós utilizado, foi o relato de experiência direta com a prática de contação de histórias no ensino fundamental. Para que assim possamos fazer um cotejamento entre a prática e a teoria possibilitando identificar e analisar os desafios e as possibilidades dessa prática pedagógica na sala de aula.

Partindo da perspectiva de que, é preciso analisar as diversas situações ocorridas durante as práticas de contação de histórias na sala de aula e os posicionamentos, por vezes diversos, dos autores. Para que assim possamos construir um parecer final acerca do estudo realizado e dos aprendizados oriundos deste. Sendo assim, o relato de experiência seguirá a orientação do materialismo histórico-dialético, pois entendermos que “a dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e objeto no processo de conhecimento” (CHIZZOTI, 2000, p.80).

Análise e discussão dos resultados

Sabendo que, a escola é uma instituição e como tal prega a lógica da padronização, busca dar unidade de tratamento as pessoas muito diferentes. Neste sentido, a mesma apresenta grandes dificuldades no trato com as diferenças. No entanto, o contexto da sociedade contemporânea, marcada pela heterogeneidade dos indivíduos, pelos novos arranjos familiares, pela mudança de princípios e valores, ocasiona conflitos dentro da escola e aumenta as tensões desta no que diz respeito ao trato com as diferenças.

Ocorre que, a escola enquanto lugar de interação social entre os sujeitos deve repensar a forma como a mesma vem lidando historicamente com a diferença, em especial a de raça/etnia e de gênero. Nesta perspectiva, buscando trabalhar a diferença em sala de aula, dando ênfase a questão da negritude, utilizamos a conta-

ção de histórias como ferramenta para o empoderamento dos meus alunos que em sua maioria são crianças negras.

Para tanto, desenvolvi um projeto de contação de histórias visando despertar nos alunos o sentimento de pertencimento étnico, de autoidentificação racial. O projeto foi desenvolvido durante os meses de outubro e novembro do ano de 2017.

Utilizamos como recursos os seguintes livros de literatura infanto-juvenil: Menina bonita do laço de fita, da autora Ana Maria Machado; Pretinho, meu boneco querido, autoria de Maria Cristina Furtado; Sou negro, autoria de Nildo Lage; Quero meu cabelo assim, autor Marcelo Franco e Souza; O cabelo de Lelé, autora Valéria Belém; Bullying na escola - amizade não tem cor, de autoria de Cristina Klein; Minha família é colorida, autora Georgina Martins.

O acervo de literatura de matriz africana ainda não ocupa um lugar de destaque nas coleções de livros paradidáticos destinados as escolas públicas, o que dificulta ainda mais o trabalho do professor com as questões étnico-raciais. Ao trabalhar em sala de aula com contos que versam sobre a história de povos que contribuíram com a formação da raça brasileira, em especial o povo africano, estamos contribuindo para a efetivação da diversidade cultural, bem como fazendo o aluno perceber o mundo a partir do olhar do outro. Assim, para Busatto (2012, p.38).

Ler e ouvir uma fábula africana nos coloca não apenas em contato com aquele exemplar de literatura oral, mas também com a maneira do africano ver o mundo. Estes contos possibilitam enxergar as etnias e suas diferenças, e constatar que a diversidade é saudável, amplia os nossos conhecimentos e a nossa percepção diante do mundo. Auxilia a expansão da nossa consciência étnica e estética.

Vale ressaltar que, o projeto foi aplicado uma vez por semana, durante a execução do mesmo eram realizadas as seguintes atividades: Predição do conto, momento em que fazíamos um diagnóstico inicial sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática; leitura de um dos contos selecionados, realizada com entonação pela professora; momento de reflexão sobre as questões abordadas na história contada, instigando os alunos a manifestarem suas impressões sobre o texto lido, relacionando-o com a realidade dos mesmos; dinâmicas, jogos africanos, produção de textos, confecção de cartazes.

Ao longo das atividades foi possível perceber a mudança ocorrida nas percepções dos alunos no que diz respeito à aceitação dos seus corpos negros. No início da execução do projeto ao se referirem a cor da sua pele os alunos se autoidentificavam como morenos, percepção esta influenciada pela teoria do embranquecimento historicamente imposta no Brasil. No decorrer do projeto as crianças foram manifestando progressivamente uma positividade com relação a sua negritude e a se intitularem como pessoas negras.

Vale dizer que, o processo de autoidentificação racial, bem como o combate ao racismo são questões que ainda são pouco debatidas nos cursos de formações de professores. Nesta perspectiva, se faz necessário que os cursos de formação inicial e continuada se voltem para a questão do combate a discriminação racial. Que se efetive de fato uma formação teórico/prática que despertem no professor o sentimento de pertencimento à cultura africana ofertando a estes “[...] contribuições pedagógicas e filosóficas da matriz africana para a prática educacional” (PETIT, 2015, p.151).

A culminância do projeto se deu em dois momentos. O primeiro momento foi aquele em que os alunos apresentaram para as outras turmas uma dramatização do conto Menina Bonita do Laço de Fita, já trabalhado em sala. Também foi realizado um sarau de poesias enfatizando a beleza negra e em defesa da luta contra o racismo.

O segundo momento culminou com uma palestra e oficina sobre identidade e estética negra, dirigida pela palestrante Maria Renata. A mesma ministrou uma oficina de turbante, momento em que buscou empoderar ainda mais as crianças negras. Ao final, realizamos um desfile em que os alunos puderam positivar a sua negritude conscientizando-se sobre a força e a resistência que o uso do turbante representa.

Por fim, as atividades realizadas contribuíram significativamente para o processo de autoidentificação racial dos alunos envolvidos. Os mesmos passaram a se perceberem como sujeitos que ocupam um lugar importante na história da sociedade, lugar este que há muito vem sendo silenciado, mas que com muita resistência vem ocupando a sua posição de direito que foi brutalmente ofuscada. Assim, é fundamental trabalhar as questões étnico-raciais a fim de levar os alunos a perceberem o seu lugar de fala, visto que de acordo com Freire (2014, p. 53),

[...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

Nessa perspectiva, trabalhar com as temáticas, tais como questões étnicos – raciais, gênero, sexualidade, dentre outras, utilizando a contação de histórias como ferramenta pedagógica, é possibilitar a formação humana de alunos enquanto sujeitos sociais capazes de analisar criticamente a realidade em que se inserem.

Considerações finais

Sem a pretensão de concluir visto que, esperamos dar continuidade a pesquisa realizada e transformá-la em um possível projeto de mestrado que possibilite o aprofundamento da temática. Almejamos que o projeto por nós realizado em sala de aula possa ser apresentado como proposta metodológica durante encontros de formações que pretendemos realizar com os professores da referida escola onde o projeto foi executado. Assim, pretendemos fazer intervenções junto com os colegas de profissão estimulando-os a refletir e criar novas estratégias para a utilização da contação de histórias como instrumento para trabalhar a diferença na escola.

Vale ressaltar que, a prática de contação de histórias não só contribui significativamente para a formação de leitores, como também se constitui como uma prática política e crítica na qual permeia intenções que ao serem transmitidas podem transformar concepções conservadoras imbuídas de preconceitos. As intenções com que uma história é contada têm o poder de desfazer velhos estigmas praticados pelos próprios ouvintes.

Dessa forma, a prática pedagógica de contação de histórias assume um papel de despertar em quem as ouvem sentimentos que os tornam mais humanos, mais tolerantes. Pode também auxiliar as crianças nas suas angústias, conflitos e libertá-las das forças opressoras através de questionamentos sobre quem somos e quem queremos ser.

Por fim, é essencial que os cursos de formação docente contribuam efetivamente para uma formação teórico/prática do docente, que os levem a assumirem uma postura crítico-reflexiva diante das diferentes questões que permeiam o ambiente escolar. Formação de professores que assumam uma responsabilidade política para com a formação intelectual e humana dos educandos. É desta formação que vai depender a qualidade das intenções colocadas nas histórias contadas.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5º ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CRAIDY, Carmem. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Art. Med. 2001.
- FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Cortez. SP, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49º ed. RJ: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

PETTIT, Sandra Haydée; MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias (orgs.). **Memórias de Baobá II.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 5ª. Edição São Paulo: Atlas, 2004.

TECNOLOGIA E O USO DAS REDES SOCIAIS: FERRAMENTAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Mírian Moreira Lira

Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação estão integrando as várias sociedades do mundo em redes de comunicação, possibilitando a construção de uma sociedade em rede, que de forma surpreendente conseguem armazenar, recuperar e disseminar informações em pequenos dispositivos e em curto espaço de tempo.

Com as novas tecnologias, o microcomputador assumiu uma posição de destaque. Com a disposição dessas máquinas em nossa vida, e com a crescente modernização dos instrumentos, vieram às dificuldades, devido à má utilização, diminuindo, inclusive, o convívio entre os familiares pelo simples fato de que as crianças passam horas em frente ao computador, sendo imprescindível o monitoramento por parte dos pais, que também devem cumprir suas funções nesse processo.

Precisa-se desmistificar a ideia que o uso de tecnologias prejudica o estudo e a concentração das crianças, ao que se sabe elas preferem a diversão, mas estas podem ser utilizadas sempre a nosso favor, uma vez que as aulas podem se tornar proveitosas, divertidas, eficazes, além de despertar nos alunos o interesse em aprender conteúdos diversos, pela simples utilização dos mecanismos tecnológicos.

Sabe-se que as escolas têm enfrentado dificuldades na sua árdua tarefa de educar as crianças, principalmente, a ler e escrever, além de ter que proporcionar a elas as facilidades necessárias para a compreensão dos textos propostos e a organização das ideias por escrito, de forma clara e direta.

Essas evidências apontam a necessidade da utilização de novas tecnologias no processo educativo, trazendo assim, vários benefícios. Pretende-se utilizar algumas ferramentas tecnológicas que oferecem aos professores um grande potencial pedagógico, que proporcionam maior interação e colaboração com objetivos definidos diante de uma proposta. Destarte, espera-se que a utilização destas seja eficaz na aprendizagem, uma vez que elas favorecem a aprendizagem de forma coletiva, interativa e contextualizada com as novas tendências. O professor no processo de ensino-aprendizagem é mero colaborador, pois os protagonistas são os próprios participantes, uma vez que os professores funcionam como impulsionadores da produção do conhecimento.

Para tanto, cumprem-se as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, bem como do Projeto Político Pedagógico da Escola, promovendo a

leitura e a produção de textos, utilizando as novas tecnologias e propagando essas produções por meio das Mídias Sociais.

Pretende-se ainda, com o desenvolvimento desse trabalho, evidenciar a importância da atividade coletiva e da utilização dos recursos tecnológicos, como auxiliares desse processo. Além de desenvolver o convívio social entre os demais envolvidos no projeto e o professor-orientador, propicia um bom relacionamento com seus familiares, respeitando as diferenças e superando as dificuldades.

Para tanto, cumpra-nos ajudar na redução da evasão escolar dos alunos, sempre os incentivando a utilização das novas tecnologias e das mídias que os atraem, como forma agradável e atraente de frequentar o ambiente escolar, despertando ainda para a importância e o papel da escola na vida futura, bem como proporcionando melhor aproveitamento e rendimento no desenvolvimento das atividades escolares.

Este estudo, tem como objetivos específicos: reconhecer os avanços tecnológicos; fazer pesquisas nos sites de busca da Internet, utilizando o Mozilla Firefox; digitar e formatar pequenos textos a partir do editor de texto; conhecer o uso de algumas Redes Sociais; utilizar, especificamente, o Facebook e fazer postagens utilizando esta ferramenta de relacionamento público, como forma de publicidade das atividades produzidas.

Percurso metodológicos

Para Gil (1993) É uma pesquisa de cunho bibliográfico, que se caracteriza por: a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. “Embora em quase todos os estudos seja exibido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. (1993, p. 65) e fundamentada em várias fontes livros e artigos. Dividiu-se a execução do projeto em etapas, das quais estas evidenciarão as informações preliminares, a utilização de novos ambientes de estudo e a utilização das mídias sociais.

Na primeira etapa, os participantes do projeto participarão de uma roda de conversas, que possibilitará o conhecimento detalhado sobre o objeto do trabalho. Ainda nessa etapa os participantes desfrutarão de uma visualização explicativa da rede social Facebook, de algumas informações históricas e curiosas sobre esta ferramenta.

Na segunda etapa, participarão de uma leitura analítica de um texto informativo sobre o tema do projeto, seguido de um debate. Nessa fase será feito um levantamento geral sobre a quantidade de alunos que tem acesso ao Facebook, bem como de seus familiares.

Na terceira etapa, será elaborada uma lista temática das tecnologias disponíveis na escola e em suas residências, logo em seguida a leitura coletiva e compartilhada dos itens. Após esse passo, os participantes serão levados ao Laboratório de Informática do Projeto PROINFO, que está disponível na Escola Cel. Joaquim Matos, da qual estes irão digitar e formatar a lista temática, sendo que algumas listas serão impressas, para serem anexadas ao relatório de execução, na próxima fase desse Prêmio.

Na quarta etapa, os participantes entrevistarão seus familiares sobre o uso das Redes Sociais por estes, conforme roteiro a ser entregue a cada participante. Ao final os dados coletados constarão de um gráfico, que será socializado na sala de aula.

Por fim, na última etapa, os participantes farão uso da rede social Facebook, conforme as orientações do professor, e abordando o seguinte: conhecer a tela principal; adicionar amigos cadastrados; digitar e enviar uma mensagem para outro usuário; e os demais membros devem curtir, comentar e compartilhar as informações publicadas, dentro de uma abordagem pedagógica.

Frise-se que os estudos na sala de aula e o uso da Internet no Laboratório de Informática do PROINFO pelos participantes serão sempre acompanhados pelo professor-orientador, que dará suporte e orientação, para que estes não se desvirtuem do foco principal.

A importância da tecnologia

A sociedade atual passa por profundas mudanças que afetam diretamente a vida contemporânea, seu cotidiano e as suas inter-relações sociais. O rápido acesso às informações faz-nos classificar a sociedade como a “Sociedade da Informação, conectada em Rede”, principalmente, com a crescente propagação das Tecnologias da Informação e Comunicação que proporcionam maior interatividade entre as pessoas, sejam nas relações pessoais, interpessoais, educacionais e sociais.

Para Castells, reforçando a ideia de uma constante interação entre sociedade e tecnologia, observa:

[...]É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.[...](CASTELLS, 1999, p. 25)

A Internet também sofre profundas alterações possibilitando o acesso a diferentes informações que estão na rede de computadores constituindo-se como o principal pilar dessa nova Sociedade, principalmente, o uso das redes sociais, que fazem parte do cotidiano de muitos alunos, fazendo com que os professores procurem utilizá-la e estabeleçam uma relação pedagógica com essas ferramentas.

Ao longo da história da Educação brasileira, o uso das tecnologias é raro e bastante tímida, com poucas experiências no âmbito curricular, sendo muita das vezes usadas em pesquisas extracurriculares, além de ocorrerem em horários diferentes daqueles em que os alunos estão em aula.

Nos últimos anos, os governos têm se preocupado com o aprimoramento do uso de tecnologias, que vão desde uma Plataforma de Dados, como o Sistema Saber, até a implantação de Laboratórios de Informática e de instrumentos tecnológicos nas escolas. Contudo coube aos professores o papel de orientador dos alunos para que eles possam ter acesso a informações em diferentes fontes, com a finalidade de construir o seu próprio conhecimento.

Hoje o acesso à internet pode se dar de diferentes modos, pelo microcomputador, *tablets*, *smartphones*, e em diferentes lugares, sendo inclusive gratuito, proporcionando a expansão das atividades escolares para além da sala de aula, rompendo, assim, as barreiras físicas. Contudo, deve-se entender que a tecnologia tem apenas o papel de auxiliadora e, portanto, não é necessário que esteja em todas as aulas ou até mesmo que substitua o quadro e o pincel.

Tem-se, habitualmente, um cenário composto por elementos clássicos, como aquele professor que entra sério na sala de aula, e é tido sempre como o centro das atividades e do conhecimento, quando na verdade este deveria ser apenas um orientador. E aqueles que usam dessas ferramentas em demasia, sendo dominados por estas. A utilização desses recursos busca também criar um senso crítico ao conhecimento técnico e científico do aluno, Freire:

“à educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela, utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quem e para quem. O homem concreto deve se instrumentalizar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.” (FREIRE, 1996, p. 22)

Nessa perspectiva, as atividades serão auxiliadas e orientadas pelo professor, pois se faz necessário outra forma de incentivar os alunos a estudar, com técnicas inovadoras e divertidas, deixando que eles produzam seus textos, suas personalizações, enfim sejam produtores de seu conhecimento. Mas sem abandonar os meca-

nismos tradicionais que há tempos estão presentes em nossas escolas e são responsáveis pelo sucesso de muitos educandos.

O conceito de Facebook

É um tipo de rede social, sendo considerado um fenômeno mundial por sua publicidade, visibilidade, visitas por milhões de usuários em todo o mundo. Esta ferramenta representa uma nova forma de estabelecer relações, realizando várias tarefas como: divulgação de produtos, notícias, fatos; o compartilhamento de vídeos, textos, ideias, fotos, imagens; criar documentos com a participação de todos na construção de um texto coletivo, criar eventos com agendamento das atividades, criar enquetes como recurso para pesquisas, bate papo e diversão por meio de seus aplicativos.

O Facebook foi lançado em fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg juntamente com os seus colegas Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Saverin. Desde sua criação inúmeras utilidades da sua plataforma foram direcionadas a educação. Com isso, professores do mundo todo utilizam aplicativos no contexto educativo, assim ao explorar as potencialidades dessa rede social e ao utilizá-la de maneira adequada, o professor faz com que a rede social não sirva apenas, como meio de reprodução de conteúdos, mas como desafiadora na aprendizagem.

Esta rede social apresenta ferramentas de comunicação tornando-se um espaço inovador que contribui para que aconteçam interações, socializações e aprendizagem colaborativa em rede, por meio do diálogo e da construção coletiva de saberes entre os sujeitos.

O professor-orientador precisa estabelecer uma aprendizagem colaborativa, pois esta é uma forma de ensinar e de aprender inovadora, com objetivos claros, metodologias e avaliações definidas e coerentemente alinhadas à proposta estabelecida entre professor e aluno.

Durante o desenvolvimento desse projeto serão utilizados aplicativos que funcionam como programas que possibilitam formas diversas de interação. A utilização do Facebook como recurso de aprendizagem permite mais ferramentas à disposição da educação, num contexto mais interativo, participativo e fácil. O uso dos métodos tradicionais já não é tão atraente aos alunos, já estas mídias conseguem prender a atenção destes, pois permitem incorporações, personalizações próprias, redimensionamento, dinamismo e agregam mais sentido ao aprendizado uma vez que este passa a se integrar no processo de ensino-aprendizagem, sendo protagonistas deste.

O Facebook além de ser um canal de comunicação e de relacionamento, sua utilização pode ser direcionado para a promoção da aprendizagem, pois fornece a oportunidade de expor o pensamento do estudante, além da diversidade de conhe-

cimentos que se pode extrair deste, favorecendo a aprendizagem colaborativa, bem como a troca de experiências.

Sabe-se que as redes sociais não têm como finalidade inicial a educação, mas deseja-se que sua utilização seja dentro de um ambiente virtual de aprendizagem. Por isso, faz-se necessário a seleção de informações, e a problematização em cima das informações pedagógicas, acompanhadas pelo orientador.

A tecnologia educacional

Com a informática auxiliando o processo de ensino aprendizagem em ambientes de aprendizagem. Mas será que a tecnologia educacional se resume a isso? A experiência de implantação do uso da tecnologia em escolas, tanto particulares quanto públicas, já nos mostrou que não basta ter computadores em salas de aula ou laboratórios, Internet, softwares, projetores multimídia, livros, apostilas, se esses recursos não forem utilizados para produzir conhecimento. Por mais versáteis que essas ferramentas possam parecer à primeira vista, é preciso algo mais para que se produzam resultados significativos nos processos educacionais, contando com tais recursos.

Para Lévy (1987) define tecnologia educacional como um conjunto de recursos técnicos que influenciam a cultura e as formas de construção do conhecimento de uma sociedade. Nessa perspectiva, a tecnologia sempre esteve presente nos contextos educacionais, seja pelo uso do quadro-de-giz, do livro didático ou da televisão.

A mídia, como a origem da palavra sugere, meios, é algo que se coloca entre, no mínimo, dois participantes da dinâmica educacional: aluno-professor, aluno-aluno, professor-aluno, aluno-aluno, alunos-professor, dentre outras possibilidades de configuração.

A mídia não é só a mensagem. Toda mídia, como meio que se interpõe e viabiliza a interação entre pessoas participantes de um processo educacional, não é o agente criativo; ela pode carregar mensagens em informações, mas, por si só, é incapaz de produzir conhecimento, pronto para ser oferecido.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTs), de acordo com Grégoire (1996), ou NTIC, de Perrenoud (2000), vêm suscitando, pelo seu desenvolvimento acelerado e potencial de aplicação, novas abordagens de sua utilização no processo educativo e o professor passa a ser o mediador, aquele que inter-vém nesse processo educativo.

O conceito de internet

A Internet é o nome reduzido que significa Internetwork System (Sistema de Interconexão de Rede de Comunicação). É considerada a rede das redes de comunicação. Resulta em muitas redes de comunicação diferentes, que são dirigidas e operadas por uma grande quantidade de organizações, as quais estão ligadas, interconectadas coletivamente para formar a Internet. Ela pode permitir a comunicação e o compartilhamento de recursos e dados com pessoas em sua rua ou ao redor do mundo. Uma das maiores vantagens da Internet é que ela é uma ferramenta que fornece acesso a uma enorme quantidade de informações que estão disponíveis em todo o mundo.

O conceito de Internet, web ou rede representa exatamente o que a Internet é: uma grande teia de cabos e comunicações via satélite que liga servidores e micro-computadores de todo o mundo entre si, por intermédio de um padrão de comunicação.

A rede mundial de computadores interconectados surgiu na década de 60, num panorama mundial cercado pela Guerra Fria. O Departamento de Defesa norte-americano queria ter posse de um meio de comunicação que não sofresse danos num suposto ataque nuclear da URSS aos EUA que, portanto, tivesse dentro das suas principais características, a descentralização. Nessa, as informações poderiam ser transmitidas por vários pontos do território americano e, mesmo que um deles fosse atingido, essa rede ainda estaria funcionando.

Na década de 70, a rede foi apropriada pelas universidades e centros de pesquisa. Daí, tornou-se um meio não de troca de informações militares, mas de resultados científicos, como um meio para pesquisadores comunicarem e compartilharem seus trabalhos. Atualmente, tem sido utilizada por toda a sociedade como meio de informação e atualização.

Hoje, a Internet é um privilégio da vida moderna para a sociedade. É o maior repositório de informações acessíveis a qualquer pessoa que a acesse, de qualquer parte do mundo. Entretanto, é pertinente alertar para a confiabilidade das informações apresentadas, consequências e riscos, exigindo usuários com capacidade crítica para posicionarem-se frente às informações recebidas, pois, como não existe nenhum tipo de censura, nem tudo que está publicado na web

é correto, é importante.

Cabe à escola mostrar um caminho para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, para que esses possam analisar, selecionar e utilizar as informações de forma adequada, como também atinem para o momento de interromper qualquer movimento de alienação. Confirma-se a era do homem virtual, que lança-se no espaço cibernético em busca da informação pelos meios de comunicação.

Resultados alcançados

Neste modo, este trabalho tem como objeto direto os alunos do quarto ano do Programa Primeiros Saberes da Infância do Ensino Fundamental, do período vespertino da Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Joaquim Matos – Escola Rotary, na cidade de Cajazeiras, da qual a relação destes, seus nomes, seus registros de desempenho e de frequência escolar constarão em documento próprio, seguindo o modelo disponibilizado no edital do Programa Mestres da Educação.

Tecnologia educacional, por sua vez, é o conjunto de recursos técnicos que influenciam a cultura e as formas de construção do conhecimento de uma sociedade. O uso de tecnologias cada vez mais avançadas, pela sociedade, tem levado escolas a se atualizarem e a incorporarem recursos da informática para potencializar o ensino, visando à sua melhoria.

O uso da informática na educação nos permite concluir que o computador pode tanto passar informação aos alunos quanto auxiliar o processo de construção do conhecimento. Reforça também a ideia de que implantar computadores nas escolas, sem o devido preparo de professores e da comunidade escolar, não trará os benefícios esperados.

Com o surgimento da Internet, acabaram-se as barreiras geográficas, trazendo uma revolução na vida do ser humano, que viu infinitas possibilidades de comunicação e acesso a informações a qualquer tempo e em qualquer lugar. Consequentemente, surgiram novas formas de aprender e ensinar na educação, na qual o professor passou a ser o mediador da construção do conhecimento.

De tal sorte, tratou-se de vários temas conexos com as mais variadas disciplinas do currículo escolar, por meio do estudo e da compreensão de várias áreas em um mesmo documento e não mais de forma segregada, mas sim, envolvendo-as. Por fim, procurou-se envolver o estudo da Língua Portuguesa, História e Matemática.

O passo a passo das atividades desenvolvidas utilizando as redes sociais.

Tema da Aula: “Tecnologia e o uso das Redes Sociais no cotidiano escolar”;

Componente Curricular: Língua Portuguesa, História e Matemática

Ano/Nível de Ensino: 4º Ano do Ensino Fundamental, as aulas serão desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Joaquim Matos – Escola Rotary, na cidade de Cajazeiras/PB.

Duração: 4 aulas de 50 minutos.

Objetivos: Reconhecer os avanços tecnológicos; digitar lista temática a partir do editor de texto; visitar alguns sites; conhecer algumas redes sociais; utilizar a rede social Facebook.

Conteúdos: A evolução dos Recursos tecnológicos: O uso das redes sociais: um olhar no uso do Facebook; Leitura e análise de textos; Produção de tabelas e gráficos.

1º proposta de Atividade educativa.

1º **Passo:** Roda de conversa sobre o conhecimento prévio do aluno a cerca do tema: “Tecnologia e o uso das Redes Sociais”;

2º **Passo:** Leitura e análise de texto informativo sobre “Tecnologia e principais redes socais: Facebook, Twitter, You Tube e Whatsapp em (slides);

3º **Passo:** Levar os alunos para o laboratório de informática, para fazer uma visita em alguns sites (utilizar algumas redes sociais);

4º **Passo:** Elaboração de uma lista temática das tecnologias disponíveis na escola, na lousa tendo o professor como escriba, em seguida levar os alunos para o laboratório de informática, para utilização do Editor de texto, digitar e fazer formatação de lista temática de “Tecnologias” existentes na escola.

2º proposta de Atividade educativa

1º **Passo:** Pesquisar sobre o uso das redes sociais de uma pessoa do convívio familiar do aluno, seguindo o roteiro em anexo (entrevista);

2º **Passo:** Levar os alunos para o laboratório de informática, para utilização do Excel, digitar os dados obtidos na entrevista produção de um gráfico, para análise dos resultados obtidos;

3º **Passo:** Socialização dos dados coletados.

3º proposta de Atividade educativa

1º **Passo:** Para finalizar a sequência didática fazer uso da rede social “Facebook”, abordando os seguintes itens: Conhecer a tela principal; adicionar aos amigos (alunos) que possua cadastro de contas; digitar e enviar uma mensagem para um amigo on-line;

Criação de grupos para turma incluindo (alunos e pais), os membros da turma devem curtir, comentar e compartilhar as informações publicadas dentro de uma abordagem pedagógica (conteúdos trabalhados em sala de aula); trabalhar temas abordados em sala de aula com Live (ao vivo), que permite uma interatividade entre alunos/pais e professores em tempo real.

Frise-se que os estudos na sala de aula e o uso da internet pelos participantes sempre serão acompanhados pelo professor, que dará suporte e orientação para que os mesmos não se desvirtuem do foco principal.

Os recursos tecnológicos a utilizar são: Projetor de mídia; Laboratório de informática; Apresentações em Power point; Microsoft office (Word, Excel, Power Point); Internet.

Considerações finais

Diante do que foi colocado até o momento, percebe-se o quanto a utilização dos recursos tecnológicos é benéfica no processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola. No entanto, percebemos que esta utilização ainda não é uma prática presente em todas as escolas, principalmente quando falamos em escolas públicas. É possível perceber que mesmo nas escolas que possuem laboratórios de informática, os equipamentos muitas vezes permanecem trancados e sem nenhuma utilização.

O que podemos concluir é que a escola, ou o sistema educacional que introduz as tecnologias de informação e comunicação em suas atividades pedagógicas, deve ter bastante clareza sobre o que pretende, o que lhe compete no processo e quais as metas que deseja alcançar. Assim sendo, só se justifica o computador na escola se ele ajudá-la a executar melhor suas funções e trazer um significativo aumento da qualidade da aprendizagem. Os projetos de introdução do computador na escola só dão bom resultados quando há comprometimento com o projeto por parte da direção e envolvimento dos professores e da comunidade escolar.

O uso de computadores para auxiliar o aluno a realizar tarefas, sem compreender o que está fazendo, é uma mera informatização do ensino tradicional, que não traz ganho significativo ao processo pedagógico. Já a possibilidade que o computador oferece como ferramenta, para ajudar o aluno a construir conhecimento e a compreender o que faz, constitui uma verdadeira revolução do processo de aprendizagem e uma chance para transformar a escola.

A sociedade do conhecimento requer indivíduos criativos e com capacidade para criticar construtivamente, pensar, aprender sobre aprender, trabalhar em grupo e conhecer seus próprios potenciais. Esses indivíduos precisam atentar para as mudanças que acontecem em nossa sociedade e devem ter habilidade para melhorar e depurar suas idéias e ações constantemente.

Em suma fico a vontade em dizer que para trabalhar os recursos tecnológicos em sala de aula, é necessário investimento em capital intelectual (docentes) habilitando-os a levar em consideração os saberes e experiências adquiridas, valorizar e suprir os interesses e o ritmo de aprendizagem do educando, ter responsabilidade e comprometimento com o trabalho pedagógico na busca incansável de se enfrentar, e superar os desafios encontrados no cotidiano da escola, bem como mudar uma perspectiva retrograde, conservadora, no contexto educacional e abraçar o século XXI (século da informação) como atual, eminente e necessário para uma educação contextualizada, perante uma educação com tendência global.

Referências

- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Ed. Brasil em ação – 2001.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FERREIRA, Jacques de Lima. CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez. TORRES, Patrícia Lupion. **O USO PEDAGÓGICO DA REDE SOCIAL FACEBOOK**. Artigo desenvolvido pelo Grupo de pesquisa: Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais (PRAPETEC) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KENSKI, Vani M. **As Tecnologias na Educação Básica**. Boletim do Salto para o Futuro. Série TV na escola e os desafios de hoje, maio. 2019. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.
- LÉVY, P. **A máquina do universo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____. **O que é virtual**. São Paulo: 34, 1996.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC**: guia do cursista / Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação à distância; 2008
- SANTOMAURO, Beatriz. **Práticas de Linguagem: A alfabetização do nosso tempo. Como usar os computadores em prol da aprendizagem**. Revista Nova Escola - Editora Abril. Agosto de 2013.

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA EM CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR

Gissânia Pereira Almeida
Geraldo de Sousa Almeida Júnior
Daniela Cristina Pereira Ramos
Maria do Carmo Albuquerque Rolim

Considerações iniciais

O Brasil é um dos países cuja desigualdade social expressa-se de forma expansiva e gritante. Este fenômeno perpassa os muros do que definimos como pobreza e miséria. Trata-se de um leque de ausências humano-afetivas e sociais, além do plano econômico, político e cultural que também é afetado.

O retrato da sociedade brasileira, atualmente, reflete inúmeras desigualdades jamais elencáveis em sua totalidade, como exemplo, a violência acometida sobre a classe majoritária da Pátria, as minoridades, no que tange a segregação e formas preconceituosas e discriminatórias existentes. Somam-se as desigualdades: de oportunidade, escolaridade e de gênero, a desigualdade econômica que também pode ser definida como “desigualdade social”.

Pesquisadores afirmam que o Brasil tem uma economia fragmentada e puramente desigual devido a um retrocesso histórico. O coronelismo no Brasil, por exemplo, tratou-se de um período histórico onde os coronéis através do autoritarismo impunham as pessoas desprovidas de informação e educação, a realizarem atividades brutas sem remuneração, em troca do sustento necessário a vida humana desde os primórdios. E a escravidão? Que antes mesmo do tráfico negreiro, podemos situá-la quando localizamos inúmeras conquistas de uma nação sobre a escravidão de outra.

Um fato bastante interessante que levanta inquietações para a realização deste trabalho, é que o Brasil, através de discursos puramente niilistas, denota a importância da educação como solução para as problemáticas sociais, e, no entanto a burguesia vem limitando e restringindo direitos civis, políticos e sociais, a toda classe trabalhadora, investindo amplamente na expansão do mercado e minimizando as políticas sociais, e como muitas pessoas que estão a margem ou abaixo da linha da pobreza, acreditam que algo estar sendo feito para melhorarem suas condições de vida, os detentores de produção estão faturando, acumulando cada dia mais riquezas, e os trabalhadores se encontram cada vez mais escravizados e alienados.

Dessa forma, acrescenta-se a escolaridade restringida, o gradativo aumento da criminalidade, da pobreza exacerbada, dentre outras mazelas sociais devido a ineficiência de recursos voltados para a educação. Considerando-se a educação co-

mo instrumento que traz possibilidades para a ascensão social e transformação social.

Diante dos fatores anteriormente situados, o presente trabalho originou-se a partir de um plano de intervenção na prática profissional de um assistente social com campo de atuação na educação. E visa uma necessária abordagem e construção de situações didáticas, que propiciem o despertar para a importância da didática, enquanto elemento disciplinar, em Cursos de Formação Superior não correspondentes a licenciaturas, à medida que o Serviço Social pode atuar na Educação, e os demais profissionais também podem atuar nessa área supracitada, se assim desejarem, serem profissionais da educação.

Tendo em vista que qualquer profissional que domine certa área do conhecimento pode ser um professor. Procura-se então, orientar os nossos educadores da instituição referenciada e futuros profissionais da área educacional quanto ao necessário conhecimento da didática no que tange a compreensão das formas de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para uma prática educativa mais humanitária que vise não apenas o conhecimento específico de cada componente curricular como também formar seres humanos em seus aspectos sociais, políticos e culturais, contribuindo para avanços sociais e desenvolvendo o senso crítico a partir do reconhecimento de seus direitos e deveres dentro da sociedade, que está em constantes transformações.

É relevante que o professor tenha conhecimento e domínio dos fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, a falta deles pode ocasionar diversos aspectos como evasão escolar, indisciplina, grande índice de reprovação e repetência etc. Assim aqui pretende-se fazer com que muitos desses aspectos deixem de serem grandes empecilhos para os avanços em sala de aula, proporcionando um conhecimento que muitos ainda não possuem, mas que são essencialmente significativos quando se refere aos processos de ensino e aprendizagem, sendo que ambos estão intrinsecamente associados à didática que tem como principal foco as práticas pedagógicas que contribuem para um ensino de significativo, que proporcione mudanças sociais positivas.

O Ensino Público em terras brasileiras

Tendo em observância um quadro geral, estudos recentes de cunho sociológico apontam que na sociedade brasileira crianças e adolescentes começam a trabalhar cada vez mais cedo para o sustento familiar, e como o acesso à educação ocorre de forma fragmentada e restringida, muitos, obtêm ingresso no mundo das drogas e do crime organizado ou não.

Diante desta realidade, o governo tem lançado programas avaliativos para facilitar e /ou subsidiar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, como: Sa-

resp, Saeb, e Prova Brasil, como também tem culpabilizado os professores, investindo em cursos de formação continuada, e restringindo direitos quanto a melhorias salariais, instrumentalização, e condições de trabalho e de vida dignos.

O problema da educação no Brasil ultrapassa a margem do indivíduo enquanto ser único e portador de direitos é um problema social, político e cultural, coletivo, mas o mais fácil é culpar o professor e questionar sua competência profissional.

O ensino público em terras brasileiras tem formato de “cadeia”, as aulas costumam ser rotineiras devido a falta de estímulo do professor e /ou aluno, salários baixos, péssima estrutura física e organizacional, o ensino de má qualidade torna os sujeitos alienados e adeptos de ideários meramente capitalista, a exemplo do auto consumismo de produtos evidenciados pela mídia: celulares, bolsas roupas e outros acessórios. O sistema capitalista Transformou a Política de Assistência em ações assistencialistas, para que as pessoas alienadas fomentem ainda mais esta realidade de acumulação capitalista através da venda de força de trabalho. No mais, estamos experienciando na modernidade, as várias formas de violência, entendida a partir da supressão de direitos civis, políticos e sociais, que ferem a integridade e dignidade humana, à medida que o alcance da qualidade, obtém um preço: ou se paga, ou se propõe a aceitar e/ou desafiar o que o Estado deveria garantir e, no entanto se recua que é justamente, desenvolver políticas públicas que fortaleçam as relações sociais, no que tange aspectos como: moradia, emprego, saúde, educação e assim sucessivamente.

É preocupante falar na intrínseca relação escola-criminalização, quando sabemos que a classe pobre da sociedade, considerada a maioria de indivíduos, dispõe dos serviços oferecidos pelos espaços públicos, para terem seus direitos “efetivados”, e no caso focamos a área educacional: O ensino Público. Quando sabemos que a escola tem a função de não apenas transmitir conhecimento, mas formar cidadãos preparados para exercerem um papel ativo socialmente, e o que vê-se na realidade, são alunos que se tornaram adversários da escola e relutam contra qualquer forma de parceria e ação conjunta.

Está se tornando comum a violência na sala de aula, no recreio e na administração. Podemos perceber toda essa dinâmica violenta na falta de material didático, falta de condições básicas de trabalho, nos baixos salários, nas manifestações de desigualdades, falta de compromisso com o que é público, negação dos direitos do outro, expulsão, reprovção, evasão, desmotivação, na falta de diálogo e cooperação, injustiças, depredação do patrimônio, transferência de responsabilidades, ausência de uma política de capacitação de profissionais, ausência de negociação dos conflitos, preconceitos e discriminação, autoritarismo e clientelismo. As agressões físicas, psicológicas e simbólicas entre os diversos atores do cotidiano escolar: professores, pessoal de apoio, alunos, e direção são perceptíveis. A escola possui relações interpessoais conflituosas e o indivíduo “situado na permanência por tempo prolongado em cenários e sistemas de convivência muito

conflituosos, quando não claramente violentos, aumenta, de forma importante, outros riscos sociais, como a tendência ao consumo de produtos nocivos à saúde, hábitos de consumo de fumo e álcool, etc". (ORTEGA; DEL REY, 2002, p.22)

Mediante a tais aspectos ponderamos que a escola recebe e gera violência, têm dificuldade de lhe dar com limites e autoridade. As nossas instituições se afastam dos jovens e não os percebe como uma força que só pode ser controlada através do diálogo.

Assim, a escola como espaço de prevenção a criminalidade, deveria formar pessoas críticas, visando à construção de ideários e princípios de igualdade e justiça, ética e cidadania, e transformação social. E o que está acontecendo? As escolas públicas adotam uma postura de repressão e não de construção, como meio de prevenir ações criminais no seu interior, acabam impondo regras, e não as conquistando. Resultado: Entram em confronto com os educandos, gerando inúmeras expressões de violência, como a física, a psicológica, a social, a moral entre tantas.

A violência deve ser combatida com estratégias desenvolvimentistas e não com outra forma de violência. Primeiro faz-se necessário criar no interior da instituição escolar uma política de cultivo a cultura positiva da educação, onde todo campo de profissionais, não apenas professores, serão de certa maneira chamados a reconhecerem a importância do seu papel profissional na sociedade, parece ideológico, porém acredita-se muito na busca pela construção da autonomia e identidade da profissão. O professor deve ser um pesquisador, para continuar formando mentes pensantes. Se a sociedade deprecia a classe é devido a depreciação antecedente do Estado, que através da mídia, vem impor suas regras: de alienação, de retrocesso, desigualdades e opressões, exploração, auto consumismo, e competitividade.

E com relação à nivelção de direitos na sociedade brasileira, trazemos uma colocação de Marilena Chauí sobre a relação sociedade/meios de comunicação:

Os meios de comunicação de massa e os setores oligárquicos da sociedade nos fazem crer, cotidianamente, que a sociedade brasileira é ordeira, pacífica, generosa e acolhedora e que nela a violência é um momento acidental, um surto, uma epidemia que pode ser combatida por meio da repressão policial. Essa imagem é negada também cotidianamente, bastando, por exemplo, que leiamos os relatórios nacionais sobre os Direitos Humanos no Brasil. Nesses relatórios o que se evidencia é que a violência é o modo de ser da sociedade brasileira, que esta é estruturalmente violenta e autoritária. (CHAUI, 2006, p.3)

A autora referendada expõe que nossa sociedade vive a cidadania que jamais existiu em sua concretude. As inúmeras formas de violência e autoritarismo que vivenciamos cotidianamente no território brasileiro, configuram-se como herança socioeconômica, política e cultural, da época de escravidão, onde a cidadania apresentava-se como privilégio da classe elitizada. As relações sociais são desenvol-

vidas mediante algum código de hierarquização, que superioriza uma classe sob a outra, e que torna a violência naturalizada, a partir de ações sociais paternalistas e clientelistas.

E assim indagamos, em uma sociedade de direitos fragmentados, institucionalizados apenas na retórica, como sobreviverão as gerações futuras? Que Norberto Bobbio, chama de terceira e quarta geração, em sua obra, *A Era dos Direitos*:

Olhando para o futuro, já podemos entrever a extensão da esfera do direito à vida das gerações futuras, cuja sobrevivência é ameaçada pelo crescimento desmesurado de armas cada vez mais destrutivas, assim como a novos sujeitos, como os animais, que a moralidade comum sempre considerou apenas como objetos, ou, no máximo, como sujeitos passivos, sem direitos. Decerto, todas essas novas perspectivas fazem parte do que eu chamei, inicialmente, de história profética da humanidade, que a história dos historiadores — os quais se permitem apenas uma ou outra previsão puramente conjuntural, mas recusam como algo estranho à sua tarefa, fazer profecias não aceita tomar em consideração. (BOBBIO, 2004, p. 59)

Com isso, sabemos que o homem tem o direito de ir e vir, é livre, porém à medida que seus desejos de crescimento, aumentam, há um empasse, pois os direitos sociais são mais difíceis de serem efetivados do que os civis. Assim os direitos do homem se contrapõem em dois planos, o ideal: retoricamente existente; e o plano real: a proteção efetiva não é proclamada. Dentro desse contexto de liberdade, vê-se elementos antagônicos, uma vez instituída uma educação com marcas segregacionistas, que corrobora para a massificação de seres, impossibilitando de certa forma, o pensamento crítico-reflexivo, necessário para a transformação social.

A importância da didática em cursos de formação superior

Quando falamos em Didática, logo nos vem em mente algo que está associado ao ensino, educação entre outros fatores que estão em geral associados ao ambiente escolar. De acordo com Libânio (1994) a didática é caracterizada como uma teoria da **instrução** e do **ensino**, pois a escola tem o papel de instruir os indivíduos para compartilharem suas ideias de forma democrática no ambiente escolar, gerando novos conhecimentos, contribuindo para agirem em sociedade provocando transformações positivas na mesma.

Assim um grande papel da escola é **instruir** os indivíduos, mas é o **ensino** por meio das práticas educativas que irá de fato concretizar o objetivo de instrução, na busca da formação de seres humanos críticos capazes de atuar para o bem da sociedade, dessa maneira a didática estuda a relação entre esses dois fatores teoria e ensino, identificando e procurando superar problemas que interferem e prejudicam a realização de ambos com qualidade.

O que vemos atualmente na educação escolar é um índice muito alto de indisciplina, evasão, reprovação, repetência e até mesmo violência entre alunos e professores, isso nos direciona a refletirmos sobre: Quais os motivos que geram esses problemas em sala de aula? Seria culpa dos professores? Ou dos alunos?

Considerando a perspectiva da Didática devemos observar não apenas um único fator dos acima citados, por exemplo, a violência do aluno pode ter várias justificativas cabe ao professor procurar estudar as causas das atitudes transgressoras do indivíduo, estudando e procurando entender os fatores psicológicos, sociais e culturais, se quiser verdadeiramente transformar essa realidade não só dentro mais fora do ambiente escolar, pois o aluno não vai para a escola como “uma folha em branco” apenas para ser preenchida de conhecimento, mas cada dia que ele chegar na mesma, trará bagagens diferentes de conhecimentos, problemas, frustrações, que influenciarão positivamente ou negativamente nas suas atitudes afetando o seu desempenho e relações interpessoais.

Defendemos que o estudo da Didática ao longo da formação docente auxiliará o professor a enfrentar os problemas escolares decorrentes da realidade socio-cultural brasileira. Partimos do pressuposto que a relevância da Didática na formação de professores é evidenciada nas demandas estruturais da educação escolar, à medida que a Didática capacita e instrui o educador a lidar com as dificuldades enraizadas no sistema escolar por meio dos aspectos históricos e sociológicos brasileiros. .

Refletindo sobre as dificuldades acima citadas, pensa-se na seguinte questão: O que pode fazer o professor para evitar esses problemas?

A formação do educador é um processo acontecendo no interior das condições históricas que ele mesmo vive faz parte de uma realidade concreta determinada que não é estática e definitiva, é uma realidade que se faz no seu cotidiano. Por isso é importante que esse cotidiano seja desvendado. (CUNHA, 2004, p.36)

Conseqüentemente do ponto de vista didático o professor deve primeiramente procurar entender a realidade sócio-político-cultural do aluno, deve também buscar novas metodologias, desenvolver não apenas um tipo de atividade avaliativa, pois em uma única sala de aula se tem alunos diferentes, e buscar atualizar o seu conhecimento a respeito dos fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, para que assim desenvolva cidadãos críticos-reflexivos.

Com tantos obstáculos educacionais, é relevante que haja uma preocupação com a qualificação na formação de professores, tendo em vista um agravante: Qualquer profissional a nível superior pode ser professor, basta ter domínio intelectual sobre determinada área, isto, nos cursos não correspondentes as licenciaturas.

Dias (2009) será pioneira ao delinear a formação inventiva de professores. A ótica da autora se pautará em críticas com relação aos processos de formação de professores que não territorializam os diversos tipos de saber, desconsiderando subjetividades e os processos políticos cognitivos. Dentre esses processos mencionamos a didática.

Desse modo o fator preponderante que tem gerado inúmeras discussões é saber “que espécie de gente” está sendo formada em nossas escolas, que tipo de professor está no mercado e se principalmente, este trabalhador específico, tem consciência de como se procede o processo de ensino-aprendizagem, se sabe tomar decisões adequadas, nas mais diversas situações rotineiras e se tem domínio do conhecimento teórico-metodológico, ético-político e pedagógico. Diante disto, questionamos a importância da didática nos cursos de formação docente. Por que este conhecimento é tão relevante para a qualificação profissional?

Sabe-se que a profissão referendada está passando por um processo de precarização, devido a diversos aspectos como: péssimas condições de trabalho e de ensino, baixos salários, transferência do papel de educar da família para a escola, ausência de pesquisas destinadas a subsidiar a prática docente e primordialmente: “ânsia de mudança”. A profissão não despertou ainda, enquanto coletividade, para a essencialidade de engajamento em movimentos, reuniões e discussões, na luta dos direitos, constituídos em lei desde a promulgação da Constituição de 1988, no que tange melhorias para a população em vários âmbitos, inclusive na educação. Reclama-se que “a educação não tem jeito” e nada fazem para que ocorra a mudança.

Vale ressaltar que vivemos uma sociedade meramente capitalista que nos oferece múltiplas mazelas: a miséria absurda em que vivem milhões de pessoas, o auto consumismo exacerbado, o predomínio da individualidade e competitividade, são algumas expressões da realidade em vigência, e cursos para formação docente, hoje devem ser repensados e reformulados, para que obtenhamos educadores aptos para atuarem em meio às adversidades apresentadas. A educação “é mais de que nunca” na atualidade um desafio.

O que se observa bastante nos cursos de formação de profissionais a nível superior é que muitos, não fazem licenciatura, mas futuramente são professores, sem terem visto ou estudando em seu componente curricular a Didática encontra dificuldades em sala de aula e na maioria das vezes não sabe como lidar com elas. Entre essas dificuldades uma merece destaque que é como ensinar o conteúdo para o aluno? Ou seja, deve-se ter conhecimento de que essa habilidade de passar o conteúdo de maneira que os alunos aprendem, é definida como transposição didática. Que o profissional aprendeu bastante no seu período de formação é certo, porém como ensinar esse saber científico para o aluno?

Esse saber científico deve ser transformado em saber escolar, para isso o professor deve dominar e entender processos didáticos de contextualização e inter-

disciplinaridade, que auxiliam na realização de situações didáticas em sala de aula, favorecendo essa transposição, de maneira adequada, compreensível e significativa. Articulam-se ainda tais questionamentos ao conceito descrito por Vázquez, segundo o qual a práxis corresponde:

[...] à atividade prática social, transformadora, que responde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz” (VÁZQUEZ 2007, p. 257)

Em busca de fragilidades do processo pedagógico a Didática se apresenta intimamente vinculada à práxis. Apenas se faz possível se realizar uma práxis bem sucedida por meio da Didática no sentido em haja o processo de reflexão da prática com base nas teorias, visando a transformação da realidade escolar para melhor.

Considerações finais

Destarte, o conhecimento da didática, enquanto área que estuda a prática docente e disciplina que propicia a reflexão das práxis (teoria e prática como unidade) é imprescindível nos cursos de formação de professores, e como tal, deveria ser difundido a todos os cursos em geral, pois ser professor implica compreender o processo de ensino e aprendizagem, procedimentos metodológicos e instrumentos avaliativos.

A partir das discussões empreendidas com o nosso aporte teórico evidenciamos por meio da análise dos problemas da educação escolar apresentados na literatura estudada a relevância da Didática na formação docente. Os problemas advindos de aspectos históricos e sociológicos engendrados na conjuntura social brasileira denunciam a preocupação com a formação de profissionais capazes de lidar com as demandas que assolam a rede pública. Surge nesse patamar a Didática enquanto meio de construção da práxis, sendo ela artifício de reflexão e eficácia da prática docente.

A Didática permite que o educador seja capaz de mediar o conhecimento teórico na academia, reflita sobre o mesmo, e transforme-o, pois o conhecimento-científico aprendido por ele durante o seu período de formação, não deve ser ensinado ao mesmo nível para os alunos, deve se adequar a sua prática de acordo com o ambiente de trabalho, a realidade do aluno, o nível de aprendizagem em que encontram-se. Em outras palavras, a Didática traz noções de humanização. Dificilmente o profissional que não obtiver Didática, será justo, flexível e mediador do conhecimento, possivelmente transmitirá conhecimento, e este, deve ser construído não imposto.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P.(orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6. Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

ANASTASIOU. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BOBBIO, N., **1909- A Era dos Direitos** / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHAUÍ, M.. **Direitos Humanos e Educação**. Congresso sobre Direitos Humanos. Brasília, 30 de agosto de 2006. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau_i.pdf>, acesso em :> 15 de maio de 2019

COMPARATO, F. K. **Fundamento dos Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em <http://www.iea.usp.br/artigos>. Acesso: 30 Ago. 2016.

CUNHA, M. I.. Inovações: conceitos práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2004.

DIAS, R.O. **Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição**. Informática na educação: Teoria & prática. Porto Alegre, v.12, n.2, jul./dez. 2009.

DIAS, R.O.. **Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores**. IN: Rev. Polis e Psique, 2015; 5(2): 193 – 209. Disponível em: <seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313> .Acesso em :17 maio de 2016.Edital nº 61/2013

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002
HENRIQUES, J. G.; MOUTINHO, V.**Existe um apartheid educacional no país**.Disponível em : <<http://www.publico.pt/>>.Acesso em 15 de maio de 2019

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

LIBANÊNO; J.C. **DIDÁTICA**, ed. Cortez 1994

MAIA.; C. M, SCHEIBEL; M.F, URBAN; A.C. **DIDÁTICA**: Organização do trabalho pedagógico. IESDE Brasil S.A, 2009
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 72, p. 5- 8,out./dez. 2002.

TAVARES; R. H. **DIDÁTICA GERAL**, ed. UFMG, 2011

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DESAFIOS À PRÁTICA EDUCATIVA REFLEXIVA

Vânia Batista dos Santos

Os Cursos de Pedagogia no Contexto da Sociedade Globalizada

O presente estudo apresenta reflexões sobre os desafios das políticas educacionais e o processo formativo do pedagogo nos dias atuais, destacando as finalidades da formação acadêmica em Pedagogia em diferentes momentos históricos, suscitando ainda, discussões acerca das habilidades e competências exigidas aos pedagogos. Procuramos estabelecer sintonia entre o legado freireano e o pensamento de outros estudiosos, a exemplo de Libâneo (2002), Pimenta (2009), Küenzer (2006), Gómez (2007), dentre outros que serão destacados no decorrer deste estudo, objetivando o aprofundamento das discussões acerca do processo formativo dos educadores e a prática educativa reflexiva. Apresentamos ainda, reflexões sobre um possível caminho que direcione uma formação baseada no desenvolvimento das dimensões político-pedagógico e científico-investigativa dos profissionais da educação.

Atualmente vivemos num mundo caracterizado pelo avanço tecnológico e econômico, que vem impondo mudanças no mundo do trabalho, abrangendo todas as esferas da sociedade. Essas transformações que se instalam dentro do modelo capitalista, têm influenciado significativamente nas formas de organização do trabalho, principalmente, no âmbito educacional, quando exige dos profissionais da educação uma formação integral e sólida, baseada no desenvolvimento de competências, englobando a formação e as práticas educativas desenvolvidas pelos professores, modificações estas baseadas e estabelecidas por numa nova política educacional que irradia o mundo inteiro.

Refletir sobre a formação dos profissionais da educação sem antes pensar nas políticas públicas instauradas no Brasil nas duas últimas décadas, nos remete a não compreensão da relação existente entre a globalização da economia, o avanço tecnológico e as políticas públicas educacionais.

Dessa forma, é importante compreendermos que por trás de tantas mudanças que aos olhos de poucos que compõe a classe dominante são “qualitativas” existem interesses econômicos bastante complexos forjados pela retórica da “qualidade total” e que nas entrelinhas só contribuem para a redução dos gastos públicos para a educação, aumentando a cada dia a desvalorização dos profissionais da educação.

Assim é que conforme pensamento de Warde e Haddad (2000, p. 11)

[...] vamos assistindo à “naturalização” dos significados dessas reformas para vários países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade ao ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino. Suas orientações vão sendo universalizadas, como receituário único, independentes da história, cultura e condições de infra-estrutura dos países.

No contexto dessas orientações e mudanças, estão as reformas educacionais, fazendo o itinerário da globalização econômica, através da reprodução dos interesses da classe dominante, utilizando como instrumento de poder e manipulação a educação formal, quando atribui à educação escolar a função de contribuir para o desenvolvimento das competências que a sociedade do conhecimento determina sem ao menos questionar quais caminhos e perspectivas as classes populares almejam trilhar.

No que se refere especificamente as políticas de formação de professores podemos constatar na análise das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores as múltiplas facetas das políticas de formação, definindo competências e habilidades, determinando processos avaliativos para o desempenho do professor e severas orientações curriculares que definem o que pode e deve ser ensinado.

Segundo Freitas (2002, p. 140),

a luta pela formação do educador que está inserida na crise educacional brasileira, é parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

Nesse ínterim, a formação dos profissionais da educação é uma temática que tem sido discutida com os mais diferentes objetivos dentro da problemática educacional. Os estudos realizados apontam para a necessidade de uma formação mais eficiente e crítico-reflexiva desses educadores. A política educacional instaurada no século XXI tem instigado os profissionais da educação a refletirem a formação acadêmica que tiveram, e conseqüentemente, a prática educativa que podem oferecer aos demais componentes da sociedade.

No bojo dessas mudanças encontra-se o Curso de Pedagogia resistindo à desvalorização e indefinições que vem se acentuando ao longo das últimas duas décadas, ocasionadas por essa nova estrutura da sociedade atual.

Na perspectiva de tornar essa problemática mais clara é imprescindível resgatar algumas ambigüidades e equívocos que vem permeando o curso de Pedagogia, desde a sua criação em 1939, de acordo com alguns parâmetros legais.

Para Libâneo e Pimenta (2002, p. 17),

O curso de Pedagogia sem entrar no mérito de sua função, isto é de formar professores ou especialistas ou ambos – pouco se alterou em relação à Resolução nº 252/69 [...] o antigo Conselho Federal de Educação expediu alguns pareceres sobre “currículos experimentais”, mas nenhum deles, a rigor, apresenta algo realmente inovador.

No contexto da ditadura militar o curso de Pedagogia recebeu várias críticas, acerca da fragmentação da formação do pedagogo, a separação entre teoria e prática, principalmente pela efervescência dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que norteavam o ensino superior.

É mister destacar, que o Parecer 252, de 1969, definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia, sendo considerado o parâmetro legal mais claro acerca da função do referido curso, vigorando até pouco tempo atrás com a promulgação da LDB de 1996, Lei nº 9394/96, estabelecendo no art. 64 que

a formação de profissionais de educação para planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”, retirando assim do curso de Pedagogia, a partir do disposto no art. 62 “a formação de docentes para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, através do Curso Normal Superior.

Essas mudanças vêm provocando a mobilização de educadores, instigando debates e reflexões que impulsionam o redimensionamento dos cursos de formação de profissionais da educação. Diante do exposto, convém refletir se as reformas curriculares propostas pelas instâncias superiores que regem a educação brasileira, garantem a superação do desgaste social, político e profissional dos educadores.

Segundo Libâneo e Pimenta (2002),

não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares [...] faz-se necessária e urgente à definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais de educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, exige uma formação de qualidade, alicerçada no ensino superior, onde o futuro pedagogo, inserindo na realidade escolar, tenha uma visão da totalidade do seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, uma nova mudança se instaura a partir das novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia apresentadas a partir do parecer CNE/CP nº 3/2006 o Curso de Pedagogia apresentando como objetivos a formação do profissional para atuar no magistério: da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da formação pedagógica do profissional docente; na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não-formal propõe-se a formação do pedagogo que, a partir da compreensão e da análise do todo em que se construiu a organização do trabalho educativo, seja capacitado para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação dos sistemas e unidades e projetos educacionais. O trabalho pedagógico será o principal articulador dessa formação, sendo fundamental, a base da organização curricular e da identidade profissional.

Os Desafios do Processo Formativo e da Atuação do Pedagogo

As discussões teóricas em torno da formação e atuação do pedagogo nos conduz ao entendimento de que o eixo central da formação dos profissionais da educação é o trabalho pedagógico, fato que nos leva a refletir sobre o espaço de atuação do pedagogo, e principalmente, quais competências devem ser por ele desenvolvidas para atuar eficientemente no processo educativo.

Freitas (1999, p.10) afirma que

grande parte dos problemas relativos à formação de professores não está vinculado a grandes proposições teóricas, mas depende, sim, de medidas concretas que convertem em realidade a vasta produção teórica, no campo educacional.

Desse modo, a formação dos profissionais da educação exige atualmente um caráter amplo e prático, mostrando que é necessário ir além do conhecimento teórico, permitindo que os indivíduos se preparem filosoficamente, cientificamente, acima de tudo humanamente, para que consigam realizar intervenções pedagógicas significativas, priorizando as relações afetivas que se estabelecem no cotidiano escolar.

Ao pensarmos no objetivo da formação em Pedagogia consideramos pertinente ressaltar o pensamento de Libâneo (2002) ao expressar que “a pedagogia antes de se desdobrar em docência, tem um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando a escola, os professores, o aluno, os saberes e o contexto socioinstitucional”. Essas considerações nos levam a entender que nenhum das demais ciências da educação estuda essa problemática especificamente, por isso consideramos imprescindível refletir acerca da formação e atuação do pedagogo,

percebendo quais são as reais contribuições que esse profissional pode vislumbrar no contexto escolar a partir dos saberes construídos no seu processo formativo.

A tradição tecnicista que tem baseado a formação e atuação dos educadores tem descaracterizado sua verdadeira função, as quais entendemos como ações complexas que dependem dos saberes construídos em diversas áreas do conhecimento humano, além de tudo devem pautar-se no processo dialético da ação-reflexão-ação, uma vez que o processo de formação do educador inicia-se antes da sua formação acadêmica, se estendendo no decorrer da graduação, e posteriormente na sua prática educativa e na formação continuada, por isso a necessidade de interligar os saberes construídos durante toda a vida.

A reflexão sobre as mudanças exigidas na prática educativa enquanto educadora e pedagoga atuando nas escolas do Sistema Municipal de Ensino nos levou a realizar um trabalho acadêmico dessa natureza na perspectiva de aprofundar e conhecer melhor essa temática, por perceber a sua relevância nas discussões em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais que apontam como base de formação para o curso de Pedagogia, a docência.

Nesse ínterim, os constantes questionamentos em torno da formação e atuação do pedagogo, apontam que as mudanças ocorridas na estrutura curricular dos cursos não garantem conquistas legais efetivas, além de não explicitarem as transformações de cunho teórico-investigativo, tão necessárias à reconstrução dos Cursos de Pedagogia.

No contexto atual, as capacidades e competências exigidas ao pedagogo-educador são colocadas de forma abrangente. Dessa forma, a situação educacional atual nos leva a refletir sobre as competências e habilidades exigidas aos educadores na sociedade do conhecimento, pois, a competitividade gerada pelo neoliberalismo e pelas novas maneiras de organização do trabalho exige dos profissionais da educação “a capacidade de mobilizar recursos cognitivos – que inclui saberes e informações e habilidades operatórias [...] para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas” (PERRENOUD, 2001, p.18).

Em face disso problematizamos: a nova estrutura curricular apresentada para o curso de pedagogia voltada à formação de docentes para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental atende as necessidades e as novas exigências educacionais? A nova estrutura curricular facilita a compreensão desses profissionais no que se refere à definição da sua identidade e atuação no contexto escolar? O modelo de currículo apresentado como base de formação oportuniza o desenvolvimento de competências que habilitam esse profissional para exercer uma prática docente voltada para os interesses das classes populares?

Em nossa ótica, os currículos do Curso de Pedagogia, devem ser norteados por pensamentos que nos remetam a formação tanto social e histórica quanto epistemológica de cada indivíduo, voltados sempre para as especificidades de cada um,

para suas necessidades e também para as necessidades e interesses de toda a comunidade escolar, haja vista que “o currículo é a forma como contemporaneamente organizamos o conhecimento e o saber (...) no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjatividade” Silva (2000, p. 15). Se quisermos recorrer à etimologia da palavra curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que é no curso desta “corrida” que o currículo nos torna o que somos. Nas discussões cotidianas quando pensamos em currículo relacionamos apenas a conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está centralmente e vitalmente envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjatividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Por outro lado, formar profissionais em Cursos de Pedagogia, para atuarem nas escolas e não prepará-los para acompanhar as inovações apresentadas pelo mundo globalizado e em constante transformação, é um pensamento puramente reprodutor, e como podemos perceber as novas propostas a respeito do processo de aprendizagem mostra-nos que os rumos da educação convergem para situações em que os alunos devem desenvolver conteúdos que lhes proporcionem um embasamento tanto no aspecto didático-epistemológico do processo quanto no aspecto sócio-cultural do qual fazem parte.

Dentro das questões referentes à formação dos profissionais da educação, consideramos pertinente ressaltar a problemática específica do campo da Pedagogia, que permeia o seu conhecimento teórico-investigativo, passando pela formação oferecida aos pedagogos e se estendendo a questão política e social dos profissionais,

Segundo Libâneo (2001),

[...] o que se pode ver, por exemplo, na insistência em temas como: a docência como base da identidade de todo educador, a divisão do trabalho na escola, a separação conteúdo-método, a escola como local de trabalho capitalista. Junto a essas dificuldades, é visível que a profissão do pedagogo, como o do professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status e profissional, falta de condições de trabalho, etc

Reforçando esse pensamento, acreditamos que todas as entidades educacionais, as instituições superiores de educação e acima de tudo o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), precisam “*colocar os pés no chão*” e definir com compromisso político e eficiência que profissional pretendem formar, onde, como e quais condições são oferecidas para a formação do profissional da educação no século XXI.

Freire (1996) aponta alguns caminhos que podem ser trilhados no processo formativo do educador, mostrando em primeira instância a importância de compre-

endermos e vivermos este processo formador, percebendo “desde o começo do processo que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma”.

Na perspectiva de refletir e instigar iniciativas teórico-práticas que minimizem as indefinições e questionamentos que permeiam o processo formativo e atuação dos profissionais que atuam no contexto educacional é que apontamos como elemento dinamizador o desenvolvimento da capacidade de abstração, a reflexão sobre a prática e a habilidade criativa de realizar intervenções pedagógicas que provoquem mudanças significativas no cotidiano escolar, atitudes extremamente exigidas ao educador.

Saberes Necessários à Prática Educativa Reflexiva

Ao abordarmos a questão dos saberes necessários à prática educativa é imprescindível pensar a formação e atuação do pedagogo-educador, como um momento em que a prática reflexiva deve nortear a tomada de decisão no contexto escolar. Nessa perspectiva, enfatizamos a contribuição inovadora de Paulo Freire ao destacar em suas reflexões “a prática educativa como ato político” e sendo um ato político exige dos educadores consciência e criticidade dos procedimentos e atitudes que constituem a sua prática.

Ao afirmar que “não há docência sem discência”, Freire nos conduz a realizar profundas reflexões sobre a prática docente, nos colocando, enquanto educadores na condição de reconhecimento e reafirmação do seu pensamento quando diz que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar”, nos alertando ainda para a compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimentos”.

Com base no exposto, entendemos que os educadores, além de se fundamentarem nos elementos destacados anteriormente devem compreender, conforme defende Freire que “o ato de ensinar é uma especificidade humana” e por sê-lo exige compromisso e competência profissional, não só a competência científica, mas a capacidade de entender que sua intervenção através do ato educativo pode contribuir com a formação de seres humanos autônomos, críticos e participativos.

Como se percebe, Freire (2002) defende um perfil de profissional da educação politizado, capaz de exercer uma prática educativa reflexiva que esteja a serviço da humanização da sociedade. Certamente, as orientações teórico-metodológicas de Paulo Freire associadas a outras formas de saberes educacionais muito tem a contribuir na direção da construção de um processo formativo reflexivo de educadores.

Na visão de Gómez (1995), o profissional reflexivo é construtor do seu conhecimento profissional, “o que incorpora e transcende o conhecimento emergente

da racionalidade técnica”, enquanto articulador/mediador do processo educativo o educador deve “permitir e provocar e desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento –na – ação [...], na reflexão – na – ação e na reflexão sobre a reflexão – na – ação”

O *conhecimento – na – ação* refere-se ao conhecimento que aplicamos em nossas ações, fruto de nossas experiências e que utilizamos no cotidiano. A *reflexão – na – ação* é a reflexão que devemos fazer, enquanto educadores, sobre os acontecimentos do contexto escolar, especialmente nas relações de ensino e aprendizagem, problematizando as situações e colocando novas questões. A *reflexão sobre a reflexão – na – ação* refere-se a reflexão realizada posteriormente, seria uma retrospectiva de nossas ações em situações problemáticas sobre a *reflexão – na – ação*.

Nóvoa (2003) aprofunda os estudos acerca do professor reflexivo, enfatizando que é impossível imaginar uma profissão docente em que as práticas reflexivas não existissem e que tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver é o grande desafio para os educadores na sociedade do conhecimento.

Assim, ancorados no pensamento dos autores supracitados entendemos que a formação do profissional reflexivo deve estar baseada na relação entre formação – ação educativa, já que a reflexão sobre a prática, a troca de experiências e saberes se consolidam em espaços de formação mútua e de construção de conhecimentos.

Considerações Finais

As reflexões realizadas no presente estudo se inserem num conjunto de questionamentos formulados ao longo do nosso processo formativo e da prática educativa desenvolvida, enquanto pedagoga atuando em escolas públicas do sistema municipal de ensino e educadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Superior de Educação de Cajazeiras-ISEC, no Estado Paraíba.

A preocupação precípua com este estudo deve-se ao fato de, ao analisarmos as políticas educacionais instituídas no Brasil ao longo das últimas três décadas, especialmente, no que se refere à formação dos profissionais da educação, percebemos uma série de indefinições e ambigüidades que vem norteando a formação acadêmica e a prática dos educadores.

No bojo dessas discussões estão os cursos de Pedagogia e como se percebe tão claramente, apesar dos movimentos e organizações de educadores representarem um papel extremamente importante na busca da construção da identidade e valorização dos profissionais da educação, ainda há muito que se galgar, haja vista que “as mudanças ocorridas na estrutura curricular dos cursos não garantem conquistas legais efetivas, além de não apontarem as transformações de cunho teórico e peda-

gógicas investigativas, tão necessárias para a reconstrução dos cursos de formação de professores” (LIBÂNEO, 2001. p.35).

Num contexto social, onde se exige dos educadores uma prática educativa reflexiva não poderíamos deixar de nos respaldar nas contribuições teóricas de Paulo Freire, ao entendermos que seus postulados teórico-metodológicos constituem um referencial de formação de professores pautado numa pedagogia sócio-progressista que valoriza o ser humano na sua totalidade e complexidade.

Nesse sentido, acreditamos que o curso de Pedagogia deve procurar desenvolver saberes amplos, considerando as dimensões ética, estética e política da formação dos profissionais da educação, estabelecendo uma relação intrínseca com os saberes pedagógicos e científicos necessários e exigidos no cotidiano escolar.

Sendo assim, entendemos a formação e a prática dos profissionais da educação como um processo dinâmico, em que os saberes não são formados e consolidados de forma estanque, eles são construídos ao longo da vida, nos diferentes espaços e dentre esses na própria prática educativa, que sendo pensada na e para a ação reflexiva, nos conduzirá a compreensão dos saberes exigidos no processo formativo dos educadores, e conseqüentemente, na sua prática docente.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel. (Orgs.). **Múltiplas Leituras da Nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96)**. Rio e Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogas e formações de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação, políticas e tendências**; Campinas: Cedes, 1999. Número especial, 68.

- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOMEZ, Angel Perez. **O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A construção de identidade do professor sobrando**. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, 1999. Número especial, 68.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, Phillippe. et al. (Orgs.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.
- SCHEIBE, Leda. **A construção da identidade do pedagogo no Brasil**. In: LINHARES, Célia Frazão. Et al (Orgs.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade - uma introdução as teorias do currículo**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2000

POTENCIALIDADES E ATRIBUIÇÕES DE EQUIPES GESTORAS FRENTE À NECESSÁRIA QUALIFICAÇÃO DO ENSINO

Rosélia Maria de Andrade
Wiama de Jesus Freitas Lopes

Introdução

Este artigo se constitui de pesquisa exploratória com observações no *locus* da pesquisa, seguida de aplicação da oficina diagnóstica com ênfase no levantamento e análise de *Critérios de Eficácia Escolar*¹². Tais critérios foram sintetizados e organizados em Oficina desenvolvida com educadores e gestores de duas escolas públicas, médias e periféricas. A Oficina focou dimensões que compreendem a organização do trabalho pedagógico da equipe escolar, bem como trata do diagnóstico do direcionamento e desenvolvimento eficaz do trabalho que compõe a necessária organização escolar, tais como o Ensino-aprendizagem, ambiência organizacional, liderança, objetivos e visões compartilhadas, ambiente colaborativo, resultados de desempenho de aprendizagens discente e institucional, monitoramento de processos, gestão de pessoas, infraestrutura e relação com a comunidade. A oficina em partes também integrou uma tecnologia educacional implementada pelo Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Nacional, do Ministério da Educação, da Gestão de 2009 a 2014. A aplicação desse estudo foi no intuito de aprender e integrar-se — formativamente — com equipe escolar, além de identificar e enfrentar os problemas estruturais de uma gestão político-pedagógica, a partir de diagnose estrutural convergida para planos de ação em operacionalização. Este estudo também se delineou no sentido de avaliar e refletir acerca dos desafios e estruturas de organização do trabalho pedagógico em uma unidade escolar. O ponto de deflagração de tais intentos foi a mencionada oficina de posicionamento da eficácia escolar de duas Unidades Educacionais em que se desenvolveu o trabalho. Uma forma de construir com a equipe escolar novos conhecimentos quanto ao próprio desempenho profissional, construir ainda novas dinâmicas de trabalho, proposição de objetivos e de otimizar o acompanhamento dos resultados adquiridos na aprendizagem dos discentes. Portanto, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas baseadas no tripé **sentir-pensar-agir** em função de suas práticas educativas referendadas através da do pressuposto ação-reflexão- ação.

O interesse em pesquisar o tema surgiu a partir dos debates e reflexões proporcionados e vivenciados a partir das aulas da Pós- Graduação em Planejamento e

¹² Conforme estudos e critérios preconizados em Sammons (2008).

Gestão Escolar na qual aprofundou-se o entendimento do trabalho de equipes gestoras de unidades escolares, bem como sobre a dimensão que compõe esse trabalho.

Nos últimos anos, muito se tem questionado sobre a qualidade do ensino da escola pública, sendo ainda uma questão de amplo debate levantada por educadores brasileiros e, com necessidade de ser melhor discutida em nossas escolas. Sob esse pressuposto e ancorados nas discussões de Dourado e Oliveira *et al.*, (2009) e de informações da Unesco, atualmente, a referência na gestão de processos educativos tem passado estrategicamente pelo paradigma da Qualidade da Educação. Não somente pela tríade da relação *insumos-processos-resultados*, mas no quanto tal relação tem aportado e dados dinâmica político-pedagógica à organização das ações educativas nos ambientes escolares.

Discorrer sobre qualidade da educação é envolver a relação entre os recursos materiais e humanos, tendo em vista o alcance de fins educativos. Nessa relação está as buscas por permanência com sucesso de discentes em processos educativos na Escola, atualizações práticas curriculares e, ainda, os satisfatórios resultados de desempenho discente. Para a construção de uma escola eficaz faz-se necessário que estejam articuladas as dimensões organizativas, pedagógicas e de gestão escolar democrática e com autonomia que, — por dentro da função social de uma escola pública — valorize os sujeitos envolvidos no processo educativo, conferindo-lhes subsídios necessários de se aprender, ensinar e aprender a aprender. Para tanto, a equipe escolar deve ter em relação ao como se fazer gestão educacional, domínio científico, competência técnica e compromissos políticos para com a estrutura de organização do ensino que competem à Escola.

Desafios e possibilidades da escola pública: na busca pela qualidade

A instituição educacional é uma das mais importantes instâncias da sociedade. Promotora de inclusão social, compete-lhe propiciar os meios de fomento de saberes sistematizados como base de referência para o desenvolvimento intelectual e humano, por meio do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente é envolta por problemáticas de natureza econômica, social e financeira das quais podemos citar: desigualdade social, extrema pobreza, cor de pele, gênero, informalidade quanto renda *per capita*, distorção idade/ano, falta de esperanças... fatores de primeira ordem para serem superados pelas estratégias e fins educacionais.

Uma das primeiras bases para estratégias de consolidação e diversificação do ensino, na escola, no que tange à agregação de qualidade à dinâmica de aprendizagem, é a superação desses condicionantes. O uso dos recursos de multimeios, como *software* educacional, laboratórios de informática, tablet's, computador, projetores de slides, material e equipamento de áudio e som, dentre outros, são necessários ao processo de Ensino. No entanto, eles, como as demais estruturas de organiza-

ção do trabalho pedagógico têm nos condicionantes sócio-políticos de formação humana o ponto referencial da articulação dos processos de Ensino-aprendizagem.

Na parte empírica dessa produção foi constatado através da observação e de relatos dos professores, inclusive no diagnóstico obtido através da oficina realizada nas Unidades escolares **A** e **B**, que esses tipos de recursos como avaliação dos fatores de eficácia da escola¹³ quase não são utilizados no desenvolvimento das aulas. Pois, falta ainda, formação básica à equipe docente para que possam desenvolver atividades a partir do uso de tecnologias educacionais de gestão. Também em função de avaliações situacionais os discentes ficam aquém de aperfeiçoarem os conhecimentos, as informações e formações diferenciadas que muito poderiam contribuir no seu processo de aprendizagem também apresentam-se lacunares. E nas escolas pesquisadas há experiências exitosas que têm colaborado para a eficácia das equipes o uso de tecnologias com mídias educativas. Os alunos que frequentam as instituições escolares, no geral, trazem em seus conhecimentos cotidianos, habilidades e noções básicas dos recursos multimeios, necessitando, serem aprimorados no espaço educativo. Assim, com essa dinâmica de transformação da sociedade, a escola deve mobilizar-se para acompanhar o ritmo dessas mudanças e trabalhá-las em prol de suas dinâmicas e sentidos de organização didática. Nesta base as escolas em que o estudo se deu apresentam em suas bases de desafio uma escolarização voltada para o auxílio de bases de formação humana pelas quais seus sujeitos formem-se éticos.

Pensar em um ensino que transforme a vida do educando enquanto ser social e ético é pensar em um ensino que vai além dos muros da escola e para além da mera transposição de conteúdo programático. E, uma escola delineada dessa forma necessita de uma organização que esteja disposta a trabalhar em prol do alcance de eficácia. Portanto, o gestor necessita ser aquele que está à frente da coordenação do trabalho desenvolvido, superando a compreensão de autoritarismo e burocracia que ainda acomete o desenvolvimento do trabalho de equipes gestoras. Entende-se que o trabalho do gestor deve estar pautado na democracia, rompendo assim com os vestígios herdados da prática administrativa em que o ensino era fragmentado e, cada um se responsabilizava individualmente com a sua função, alheios da co-gestão da Escola. A democratização da gestão é condição estruturante para a qualidade e efetividade do processo educativo.

A busca por uma escola de qualidade requer um trabalho pautado no dinamismo da organização escolar que dia após dia se constrói a partir de sua ação refletida. É uma luta constante que deve ser repensada e avaliada para, a partir das falhas, existentes na organização, novas metas sejam traçadas. Uma vez que tais metas tornam-se

¹³ Tais como o ensino-aprendizagem, ambiência organizacional, liderança, objetivos e visões compartilhadas, ambiente colaborativo, resultados de desempenho de aprendizagens discente e institucional, monitoramento de processos, gestão de pessoas, infraestrutura e relação com a comunidade.

elementos de controle que possibilitam melhores e maiores condições de alcance da qualidade da educação. É fundamental compreendermos o sentido do termo “*qualidade*” como sendo uma categoria central nas discussões em torno da educação que se deseja.

Para a Unesco, a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômica. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001 *apud* DOURADO, OLIVEIRA *et al*, 2009). Pois, entende-se que, se há uma escola institucionalizada para todos, é importante que essa seja de qualidade seja “entendida como fator de promoção da equidade destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades” (UNESCO, 2003 *apud* DOURADO, OLIVEIRA *et al*, 2009, p.11).

Em relação à essa ideia, o Ministério da Educação - MEC reconhece, que a busca pela qualidade implica em recursos disponíveis, financiamento e investimento adequado, e, ainda que, a melhoria da qualidade da educação depende de fatores internos e externos em torno de forças, fraquezas, ameaças e oportunidades das equipes escolares. O que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Diferentes políticas de organização escolar precisam ser implementadas para viabilizarem melhores condições administrativo-pedagógicas na comunidade escolar. Tendo em vista que a educação contribui essencialmente para o empoderamento dos cidadãos tornando-os capazes de se reconhecerem construtores de história, de suas bases sociais de produção e de socialização, conscientes da valorização do patrimônio histórico que existe ao seu redor e na instituição escolar que é sua. É a partir da educação que o ser pode se autorealizar e compreender o mundo em diferentes aspectos.

É possível percebermos que atores em diferentes dimensões educacionais devem atuar em coesão na busca pela qualidade da educação por intermédio das frentes: *pedagógicas*, cumprindo o currículo de forma eficaz; a *cultural*, considerando a diversidade populacional que está inserida na escola (conteúdos ou sequência didática), e a de nível *social*, devendo vir a contribuir na busca pela equidade e necessariamente na perspectiva *econômica*, que deve ser muito bem gerenciada, uma vez que os recursos à educação devem ser administrados com eficiência.

É fundamental que sejam envidadas condições necessárias e adequadas para a oferta de um ensino de qualidade e a construção de uma escola eficaz. Para tanto, é crucial que a valorização dos sujeitos envolvidos no processo. Haja vista que,

uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo,

em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio econômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO, OLIVEIRA *et al*, 2009, p.8).

Nessa ótica, o trabalho da gestão dará luz a busca pela qualidade no ensino público sendo indispensável que o gestor compreenda que na dimensão do seu trabalho esse se implementará muito além da área administrativa e burocrática, se assim não for, este não dará conta de pautar o seu trabalho voltado para referenciais de eficácia. Sendo assim, são incumbências da gestão escolar: *Ensino e aprendizagem; Clima escolar; Pais e comunidade; Gestão de pessoas; Gestão de processos; Infraestrutura e Resultados*. O gestor escolar hoje, além de pautar o seu trabalho visando à melhoria do ensino e aprendizagem, deve promover seu trabalho voltado para prática de bom relacionamento interpessoal estabelecendo canais de comunicação, motivando e mobilizando a participação efetiva de pais e comunidade escolar através da criação, atuação e permanência do Conselho Escolar; buscar, informar e otimizar docentes e não-docentes a participarem de formação inicial ou complementar para a realização com eficácia dos objetivos educacionais, sabendo que, a vitalidade da escola, no tocante a promoção da qualidade da educação está centrada na competência profissional das pessoas que compõem as unidades de ensino; bem como, administrar e aplicar corretamente os recursos financeiros com vistas ao bom funcionamento da instituição. A gestão, desse modo se constitui a partir da motivação, dos relacionamentos interpessoal, do espírito de trabalho grupal, do *feedback* positivo das ações desenvolvidas.

Deste modo, é importante mencionar que no tocante a dimensão que compreende o trabalho da gestão foi evidenciado nas duas Unidades Escolares que não há participação efetiva do Conselho Escolar. Estes, por sua vez, existem só pró-forma. Apenas em função da coleta de assinaturas em documentos de controle, quando necessário. O que nos leva a pensar na ausência de projetos de formação e valorização de toda a estrutura da Rede, na falta de proximidade e de atenção política da equipe gestora para com esses membros dos Conselhos e, até mesmo, de conhecimentos adequados fomentados para desempenhar tais funções que compete ao Conselho. Dentre tantas outras, essa parceria deve ser viabilizada. Pois, o Conselho Escolar se relaciona com os princípios de igualdade, liberdade, e pluralismo, uma vez que é integrado por diferentes segmentos da escola, assegurando as diferentes compreensões, podendo assim ser visto como um mecanismo de gestão democrática na escola. Conforme o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Brasil (2004) a configura-

ção do Conselho Escolar varia entre os municípios, estados, e, as instituições educativas tendo a quantidade de representantes de acordo com o tamanho da instituição e de número de alunos que nela possui. De acordo com o programa aos Conselhos compete as funções:

Deliberativas: tomam decisões sobre o projeto político-pedagógico, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino, decidem sobre a organização e o funcionamento da escola, bem como, propõem à direção as ações a serem desenvolvidas;

Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não serem acatadas pelas direções das unidades escolares;

Fiscais: acompanham e avaliam a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, garantindo assim o cumprimento das normas da escola;

Mobilizadoras: promovendo a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

As competências do Conselho Escolar vão muito além das questões financeiras, pois, este é também um agente mobilizador das ações pedagógicas administrativas a serem implementadas pela escola, vindo em muito contribuir com o trabalho da equipe gestora que, conforme o pensamento de Libâneo (2008), dentre tantas outras atribuições, integrando um dado comitê gestor podem se ocupar de: supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, auxiliar o fomento da integração entre escola, pais e comunidade, conhecer e aprimorar a legislação educacional e buscar meios que favoreçam o trabalho de sua equipe e, no exercício de sua função, estar em formação continuada buscando aprimoramento ao seu desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar. Compete mencionar que as unidades gestoras das escolas pesquisadas participam durante todo o ano de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação. Formação essa que de acordo com as equipes escolares tem aperfeiçoado a compreensão e execução da organização do trabalho pedagógico. Daí a necessidade de alinhamento das redes ao cotidiano de trabalho a grau zero da realidade das escolas. Fundamentalmente, nessa dimensão, para com formações vinculadas sistematicamente e diretamente à gestão escolar.

É imprescindível destacar que, embora o Conselho Escolar seja um mecanismo de trabalho coletivo e co-responsável também pelo trabalho desenvolvido junto a equipe gestora, os membros que integram esse grupo nas duas escolas pesquisadas não possuem formação nenhuma para desenvolverem as funções que lhes compete enquanto Conselheiros. Assim, a atuação dessa instância colegiada fica à mer-

cê das “chamadas de urgências” e coletas de assinaturas voltadas apenas para protocolos financeiros. O que compromete também a eficácia escolar.

Candau, (1997) discorre sobre a importância da formação continuada de tal instância, bem como de toda equipe escolar, destacando que

a formação continuada é concebida por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 1997, p. 64)

A formação continuada é, portanto, um suporte imprescindível **na e para** atuação de qualidade ofertada pela gestão escolar, compreendendo a amplitude do trabalho pedagógico no desempenhar da função social da Escola. A administração escolar tem buscado superar mentalidades concentradoras e centralizadoras, onde o poder ficava instituído a um líder, o administrador. Que, por sua vez, tinha como principal papel garantir os recursos para o bom funcionamento do trabalho executado. Isoladamente, em uma visão ingênua.

Com a nova realidade e junto às novas diretrizes implementadas na educação,

há a necessidade de reconhecer a importância da participação consciente de todos nas decisões acerca do planejamento e das orientações de seu trabalho, ou seja, as decisões que antes eram tomadas apenas pelo diretor, passaram a exercer um novo enfoque, pautado na ideia de democracia e na dimensão política de cada um, permitindo assim a participação de todos que compõem a comunidade escolar, levando em consideração os anseios e necessidades dos mesmos (BARROS; NUNES SILVA, 2013, p. 2).

É imprescindível que a organização escolar esteja inserida em todo o processo de tomada de decisões para que juntos busquem, avaliem e realinhem um novo desenho às necessidades que compete a instituição, no entanto, foi vivenciado durante a aplicação da oficina: *Critérios de Eficácia Escolar* desenvolvida na **Unidade Escolar A** que houve uma certa rejeição da equipe não docente nas tomadas de decisões. Uma integrante comentou que o trabalho que estava sendo implementado não competia à sua função e, portanto, não havia necessidade de sua participação. Concluiu-se que falta comprometimento, formação basilar e visão ampla no desempenhar das funções pedagógicas na dinâmica de gestão **Unidade Escolar A**. Nenhum trabalho na educação pode ser realizado sem que haja relação intrínseca com os fins da escola, alinhada em sua proposta pedagógica. Do contrário, não seria possível alcançar os objetivos propostos rumo a uma educação de qualidade. É indispensável que seja trabalhado essas questões no interior da equipe escolar. Para isso, o caráter de democracia e democratização escolar deve estar explícito no trabalho promovido pela gestão,

e, embora a gestão democrática em muitas organizações escolares ainda seja um assunto novo, de acordo com Veiga (2009, p. 166) “a gestão democrática é um princípio consagrado no artigo 206, Inciso I, da Constituição Federal da Lei nº 9.394, de 1996, e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira”. Ainda na perspectiva da autora,

a gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2004 *apud* VEIGA, 2009, p. 166).

Há instituições que dependem exclusivamente das propostas didático-pedagógica implementada por outros órgãos e que a escola apenas executa. Foi encontrado na pesquisa de campo na base desse estudo que em uma das Unidades Escolares o ativismo docente, a desvinculação de projetos político-pedagógico e a desagregação colaborativa emperram à gestão de qualidade do ensino. Por não se entender autônoma a instituição não traça sua própria metodologia de trabalho, tornando-se apenas mera executora de um trabalho pensado em outras instâncias administrativas da Rede. Uma gestão que se pensa democrática deve entender que não há gestão democrática sem autonomia relativa. Mesmo porque toda autonomia é relativa. Gerir uma escola à luz de relação de autonomia é compreender que a aprendizagem do educando não depende, tão e unicamente, do trabalho desenvolvido pelo docente de modo isolado dentro de sua sala de aula. O trabalho de inserção docente é co-gestão é imprescindível. A aprendizagem dos educandos muito depende da forma como está organizado o trabalho de autonomia da gestão.

Esse tipo de aprendizagem promovida deve ser pautado no processo de educação entendido na perspectiva do humano inconcluso e a ser construído dia após dia através das relações cotidianas, baseado na concepção de pessoa como ser ativo, interativo, crítico que se posiciona como sujeito concreto em suas múltiplas relações. Isso só será possível se o planejamento for componente basilar na unidade de ensino.

O planejamento didático pedagógico é o ponto de partida para a melhoria dos problemas propagados na escola, bem como a oportunidade de exercer o exercício de autonomia. Entendido como um processo permanente de reflexão-ação, esse, por sua vez deve ter participação de todos.

O envolvimento de todos nas decisões relativas ao planejamento educacional não se reduz a uma questão de ordem técnica e operacional, mas constitui-se na ação que atribui sentido ao trabalho pedagógico e produz compromisso com as opções feitas. É a oportu-

nidade e a possibilidade do exercício da autonomia, no pleno sentido (BORTOLINI, 2013, p. 4).

É a partir do planejamento participativo que juntos, professores- professores, professores-gestão e coordenação podem, a partir da experiência partilhada, analisar, avaliar e realinharem suas práticas. Pois, de acordo com Bortolini, (2013) o planejamento participativo, como elemento estruturante da qualidade, permite experimentar o desafio de lidar com as diferenças e, a partir delas fomentar identidade e pertença para com o coletivo da escola. E é pela perspectiva democrática o planejamento participativo permite a reflexão e a ação das estruturas da escola sob a ótica de pertencimento dos integrantes da equipe escolar.

Esta no ideário da Escola emancipar o indivíduo enquanto cidadão participe de uma sociedade que necessita ser democrática. E tal questão se envida por dialogicidade¹⁰. Conforme aponta Santos (2012, p. 5) “educação para a cidadania só pode ser feita na Cidadania, que acontece no respeito à identidades e alteridades mutantes”. O Planejar como um dos eixos de trabalho da equipe gestora é um recurso que possibilita para a equipe escolar essa vivência de trabalho do que se necessita ensinar. E esta vivência se constitui quando:

Diagnostica-se e se avalia o trabalho desenvolvido;
Prepara-se previamente para a realização das ações educativas a serem implementadas em função de determinados fins da função social da escola;
Estuda-se as limitações, dificuldades da equipe escolar e identificam-se possibilidades de superação das mesmas;
Reflete-se sobre a realidade educacional da equipe e da comunidade escolar, propondo-se de modo coletivo as intervenções pedagógicas necessárias.

Nesse contexto, a dimensão pedagógica do trabalho da equipe gestora influencia diretamente os resultados no processo de ensino- aprendizagem. É a partir do acompanhamento ao trabalho docente em sua função didático-pedagógica que a gestão identifica as necessidades inerentes a um plano de trabalho que se insira concomitantemente ao público que se quer formar.

Outro ponto que caracteriza a competência no trabalho da gestão é a relação escola-família-comunidade, sendo necessário mencionar aqui que de acordo com os dados da pesquisa realizada através da aplicação da oficina relativa aos *Crerios de Eficácia Escolar* nas duas Unidades Escolares, propagar essa relação tem sido um dos maiores desafios enfrentados no trabalho da gestão em ambas escolas, acredita-se que os maiores problemas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem têm surgido por não haver essa parceria.

Segundo a fala das gestoras e dos próprios professores, os pais não compreendem a importância dessa relação e, se compreendem, não conseguem conferir a ela o devido tempo de ocupação. Quando chamados à escola um número sempre elevado de pais não se faz presente. Alguns docentes, desavisadamente, diante de tal cenário, acabam por ler tal contexto como se os pais não presentes estejam deixando a entender que a escola é a única responsável pela educação dos seus filhos.

É imprescindível a parceria família-escola. Pois, a escola sozinha não pode dar conta de formar um ser humano completo de valores e ideais de cidadania para a vida. Dentro de suas prerrogativas está a de referencializar, definir ou conceituar o que seja formação humana e, fundamentalmente, colaborar com sua parcela de fomento nesta base de constituição de sujeitos para a cidadania. Ao desempenhar sua função, a escola necessita da participação da comunidade escolar para assegurar a oferta de educação pautada na formação de sujeitos éticos e cidadãos autônomos e tal circunscrição só será possível se a escola e a família estabelecerem um diálogo e uma interação no processo de se educar suas crianças, jovens e adolescentes. Sendo assim, “a qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão será determinante para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar de discentes e docentes” (PAROLIN, 2007 *apud* SOARES, 2007, p. 10).

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais para informá-los — e formá-los — no tocante aos aspectos referentes aos objetivos da Instituição. Os recursos, as questões pedagógicas, bem como os problemas enfrentados referentes ao processo de aprendizagem dos discentes devem ser pauta de tal formação continuada. Não podemos falar em qualidade de ensino e rendimento escolar satisfatório sem que a escola trabalhe na perspectiva da participação, da democracia e, fundamentalmente, com os esforços necessários, sistemáticos e duradouros de interação com os pais e responsáveis. Isto é um dos princípios da qualidade de atuação de uma gestão comprometida capaz de promover e incentivar a participação de pais, alunos, professores e funcionários a assumirem sua responsabilidade em prol da qualidade do ensino na escola pública.

Baseado nos estudos da pesquisa de base deste estudo percebe-se que as Unidades de Ensino *locus* dessa produção muito têm lutado para acompanharem às exigências que lhe compete no tocante à busca pela educação de qualidade. Os docentes, por exemplo, têm buscado aperfeiçoamento e qualificação para melhor desenvolverem seu trabalho, no entanto, cabe destacar que, embora reconheçam que existem ainda em suas práticas de ensino metodologias consideradas hoje ineficazes, há uma certa resistência para mudá-las. Já no que compete a gestão na dimensão do seu trabalho evidenciou-se que, as gestoras têm se empenhado e articulado um trabalho em prol de mudanças eficazes para suas Unidades de Ensino, para isso tem buscado aperfeiçoamento/formação continuada. Bem como tem buscado através da Secretária de Educação, formação para os demais funcionários, têm vinculado-se em parcerias

com a Secretaria de Saúde e Cultura visando uma educação para além dos conteúdos programáticos. Através dessas parcerias nas escolas pesquisadas foram promovidas palestras de conscientização sobre temas como higiene pessoal, alimentação saudável e qualidade de vida, saúde bucal, meio ambiente, dentre outros, assim como têm envidado a participação coletiva nos planejamentos tendo em vista resultados eficazes nos processos de ensino-aprendizagem na unidade escolar. Sendo assim, entende-se que tem existido uma intensa mobilização no trabalho das gestoras para sanarem as dificuldades apresentadas nas Unidades Escolares, no, entanto, há a necessária participação de todos que compõem a organização na efetiva busca pela transformação, devendo, portanto, haver um momento para discutir: **a)** Asexperiênciaspedagógicas vivenciadasporcadadocente, sejam elas exitosas ou não; **b)** Avaliação do desempenho dos docentes e equipe gestora para com o seu trabalho envidado; **c)** Práticas pedagógicas inovadoras; e; **d)** O uso de diferentes materiais pedagógicos existentes na escola.

É imprescindível que haja viabilização e comprometimento da organização escolar para com o trabalho promovido pela equipe gestora. Para que os resultados sejam exitosos é primordial que o trabalho desenvolvido pela equipe gestora seja implementado conforme os aspectos que envolve o domínio científico do campo da gestão educacional, com compromisso técnico e compromisso politico-pedagógico, compreendendo que estas configurações são indispensáveis complementando-se entre si nas atividades desenvolvidas. Uma vez que, na natureza do seu trabalho há a necessidade de domínio de conhecimentos especializados, capacidade analítica dentro da especialidade e facilidade no uso de ferramentas aplicadas a uma eficaz dinâmica de gestão escolar, bem como ser um conhecedor da legislação educacional, da origem e execução dos recursos financeiros e, conseqüentemente, ter conhecimento sobre o gerenciamento nas prestações de contas desses recursos; habilidade e liderança para gerenciar os recursos humanos e materiais, visão de conjunto e de futuro em relação à visão estratégica e à estrutura necessária para a escola a curto, médio e longo prazo; liderança no planejamento, no acompanhamento e monitoramento de programas/projetos escolares. Além de habilidades para os processos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa em relação ao rendimento acadêmico na unidade escolar.

É preponderante que a equipe gestora viabilize seu trabalho pautado também na elaboração do projeto pedagógico como ferramenta essencial e de base para a sistematização dos objetivos, metas e atividades a serem desenvolvidas na escola, nas reuniões pedagógicas agindo como agente articulador das tomadas de decisões, na organização do conselho de classe, no acolhimento às famílias e na organização do tempo e do espaço escolar como garantia à aprendizagem. Nesse sentido, necessariamente, a equipe gestora deve assumir o papel de líder criando condições de superação dos problemas existentes na escola, em um fluxo permanente de formação de docentes a partir das principais demandas detectadas e destacadas.

Considerações finais

Falar em qualidade da educação é também avaliá-la da forma como tem sido oferecida na instituição escolar, haja vista que a qualidade se constrói num processo de pequenas ações que se interligam formando um conjunto de estratégias para o bom funcionamento da unidade escolar em busca do objetivo de formação de educandos críticos, éticos e humanamente proativos. Faz-se necessárias ações eficazes a serem implementadas pela Gestão Escolar para melhorar a qualidade do ensino na escola pública. Para tanto, é fundamental o processo de ação-reflexão-ação, uma vez que esse propõe um repensar da educação centrada no enfoque reflexivo da prática pedagógica, valorizando as ações que ocorrem antes, durante e depois das experiências pedagógicas vivenciadas. Assim, de acordo com o objetivo proposto neste trabalho, que foi o de refletir acerca da atuação pedagógica de Gestores Escolares especialmente no tocante à necessária qualidade do ensino frente à aprendizagem dos discentes, percebeu-se ao longo da parte empírica desse estudo que os fatores que podem contribuir para a educação tornar-se de qualidade implicam em formação, competência técnica e compromisso político para com a função social da escola. Uma vez que, existem ações que implementadas e viabilizadas pela equipe gestora podem melhorar esta qualidade. O que destaca-se em tais ações: capacitação/formação e competência dos profissionais da organização, promoção da participação democrática, planejamento participativo, avaliação da proposta pedagógica, participação da comunidade escolar, além de observar o desempenho dos alunos e de todos que compõem a equipe escolar, como também dos objetivos que se pretende buscar com a educação, pois, quando estes não são bem definidos pode haver uma dissociação entre as medidas proclamadas e os resultados obtidos.

Desse modo, entende-se que os pressupostos acima são relevantes a uma organização que busca a qualidade no ensino, pois, relacionados entre si compõe o vasto campo de uma educação pensada e desenvolvida com eficácia. Tendo em vista que não é possível a busca pela qualidade de ensino sem profissionais integrados e qualificados para desenvolverem a tão difícil arte de orientar e mediar bases cidadãs e transformadoras de condições materiais de existência nas formações humanas que nos desafiam em nosso fazer pedagógico. Para tanto, a qualidade do Ensino estará envolta à participação democrática e ao planejamento participativo para as tomadas de decisões sobre o que melhor pode ajudar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na Escola. E tal Quadro não se consegue sem pertencimento ao grupo e ao projeto político-pedagógico pensado e buscado na coletividade. É a partir da participação coletiva que, juntos, na organização do trabalho pedagógico da escola que poderemos encontrar caminhos para nossas potencialidades e conquistas. Fortalecendo-nos e superando pontos frágeis de nossas gestões. Essa é uma base inicial de

toda estrutura da busca por qualidade que os processos de eficácia nos demonstram a partir das Escolas pesquisadas.

Uma gestão de atribuições e execuções competentes também se constitui com o fato de sensibilizar o corpo docente que a totalidade do fazer pedagógico não se encerra em uma sala de aula. Esse é um dos pressupostos basilares de qualidade no desempenho funcional de equipes escolares.

Vale salientar que, embora tenha havido certa resistência no tocante ao desenvolvimento da oficina *Análise dos Critérios de Eficácia Escolar*, por parte dos docentes, ao final ficou compreendido pela equipe que a oficina em muito contribuiu com as ações das Unidades Escolares, uma vez que, aproximou mais a equipe dos problemas já existentes nas escolas e, a partir do diagnóstico obtido através da oficina, impulsionou a toda equipe a buscar e alinhar propostas de trabalhos que tragam soluções às lacunas existentes. Foi evidenciado como prioridades: busca por formação tecnológicas, ampliação das metodologias, estratégias de atividades diferenciadas e, inclusive reunir os pais para informá-los sobre os Programas do Governo Federal que funcionam na escola, apresentando a finalidade de cada um, como uma forma de fazê-los entender que a escola tem dificuldade de funcionar oferecendo a qualidade necessária estando a mercê apenas e tão somente do dinheiro advindo do governo. A qualidade necessária virá do diálogo entre pais dirigentes e docentes cujo foco também seja a autonomia administrativo-financeira de unidades escolares.

Por fim, entende-se que as Unidades de Ensino não têm ainda, conseguido atingir a efetiva qualidade da educação como um todo, havendo a necessidade de trabalharem com ainda mais integração, foco, compromisso, dinamismo, transparência, objetivos e metas bem definidas, bem como viabilizar um trabalho baseado nos princípios de liderança, comprometimento, transparência e democracia na busca pela tão necessária qualidade do Ensino em nossas Unidades Escolares.

Referências

- BORTOLINI, Jairo César. **O papel do diretor na gestão democrática:** desafios e possibilidades na prática da gestão escolar. Interletras, vol. 3 ed. 17. 2013.
- BARROS, Eugenia Nogueira; NUNES, Maria do Carmo Portela; SILVA, Éldo Santiago. **Implicações da Gestão Escolar na Organização do Processo de Ensino/Aprendizagem:**

Um Estudo de Caso em Uma Escola Pública de Parnaíba-Pi. In: Anais Fiped (2013) - Volume 1, nº 2. Realize editora. Vitória da Conquista/BA – Brasil, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Cartilha Nacional da Alimentação Escolar. Brasília, DF 2014.

BRASIL. Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor. In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2004.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In.: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo. Horizonte: Editora UFMG, 2008. págs. 335-382,

CANDAUI, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAUI, V. M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade Da Educação: conceitos e definições**. 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 29ª edição, 2006.

LIBANELO, José Carlos. **Organização e Gestão escolar: teoria e prática**. 5ª ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. Editora ática. São Paulo: 2008.

SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Gestão e aprendizagem**. In: COEB – Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e currículo. Florianópolis, SC: 2012.

SOARES, Jiane Martins. **Família e Escola: parceiras no processo educacional da criança** 2007. Disponível em:

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacaoetecnologia/ARTIGO-FAMILIA-ESCOLA-.pdf>. Acesso em 20 jul 2016.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade**. Revista retratos da escola, vol.3. Brasília: 2009.

GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES ACERCA DOS LIMITES E POSSIBILIDADES DO GESTOR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARTICIPATIVA

Wigna Nibegna Assis de Almeida

Introdução

Um dos temas voltados para a área da educação e que vem sendo muito discutido atualmente é o da gestão escolar democrática e participativa. Isso porque não se concebe mais que nos dias atuais ainda tenhamos escolas organizadas e dirigidas pelo modelo de administração tradicional, na qual a direção escolar, na figura do diretor, detém todo o controle e o direcionamento das ações administrativas, pedagógicas e financeiras inerentes a toda instituição escolar.

Na contramão da perspectiva de uma gestão pautada no conceito tradicional de administração escolar, baseado na centralização das decisões tomadas pelo diretor escolar, eis que surge um novo paradigma, o da gestão democrática participativa, a qual configura-se como uma proposta de administração escolar em que é dada a oportunidade a todos os envolvidos no processo educacional, a participarem, a darem a sua contribuição, por considerar o processo educacional como sendo um ato coletivo, pautado na colaboração efetiva de toda a comunidade escolar, para que assim, a escola realize sua função social e alcance os objetivos da instituição escolar, que é a aprendizagem significativa dos estudantes e sua inserção no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que todos os membros que compõem a comunidade escolar – professores, alunos, pais e funcionários – tenham a consciência da importância de sua colaboração junto à organização da instituição escolar, assumam as funções conforme o papel que cada um representa e a executem com excelência.

Diante disso, é preciso que as representações de cada categoria, coletivamente, e de forma democrática, participem do processo das decisões a serem tomadas na escola tanto no âmbito administrativo, como no pedagógico e no financeiro, respeitando assim o que regem os princípios de uma gestão democrática participativa.

Considerando as bases fundamentais de uma gestão democrática participativa e todo o arcabouço teórico metodológico existente sobre a temática e fazendo, ainda, uma reflexão sobre a relação entre a gestão e a comunidade escolar, alguns questionamentos nos inquietam: Qual o papel do gestor escolar para a construção de uma escola democrática participativa? Qual o perfil que esse profissional da educação deve ou deveria possuir para assumir uma gestão escolar? A (s) forma (s) de

ingresso desse profissional para a assunção do cargo de gestor influencia na sua forma de administrar? Quais são os desafios enfrentados nesse processo?

A partir desses questionamentos e das reflexões desencadeadas acerca da temática discorreremos no texto que segue algumas considerações tomando como base as experiências adquiridas no exercício das atividades laborais, mas principalmente, com base na teoria existente, que discute sobre a mudança de paradigma de administração para gestão no âmbito escolar.

É sabido que as mudanças de pensamento e de atitude não acontecem de modo rápido como se faz necessário, principalmente quando falamos em processo educacional. Contudo, é preciso ter a compreensão de que essas mudanças são necessárias e urgentes e que elas devem ser aplicadas a prática pedagógica na instituição escolar.

No exercício de minhas funções profissionais, tenho percebido através da fala, das atitudes e ações desempenhadas no cotidiano escolar, que alguns gestores vêm desempenhando suas funções de forma centralizadora e vertical, excluindo a participação da comunidade escolar e dos órgãos colegiados como o Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Conselho de Classe, que exercem um papel fundamental junto à gestão escolar, impedindo dessa forma a implantação da autonomia escolar, atitude tão desejada e necessária de ser efetivada no processo educacional.

Na tentativa de compreender o papel do gestor escolar na construção de uma escola democrática participativa, este artigo tem por objetivo analisar a relação existente entre a gestão e a comunidade escolar e o papel do gestor na perspectiva da construção de uma escola democrática e participativa.

Para tanto, buscaremos investigar como se dá a relação entre a gestão e a comunidade escolar, na perspectiva de identificar os limites e as possibilidades no processo administrativo de uma gestão que tem na participação democrática a orientação para seu trabalho.

Feito essas considerações e tomando como referencial a literatura existente na área, que defende a implementação do modelo de gestão democrática participativa, cabe-nos apontar as características e as contribuições de uma gestão pautada na participação democrática da comunidade escolar, para a efetivação de uma ação de qualidade e que atenda aos objetivos educacionais propostos pela instituição, que deve ter como mola propulsora a oferta de um ensino de qualidade e que atenda às necessidades do público que atende.

Assim, esse artigo investiga acerca dos limites e das possibilidades de mudança de paradigma da administração para gestão escolar, que vem acontecendo no contexto das instituições escolares, como sendo uma alternativa viável para que se mobilize toda a comunidade escolar, numa sinergia coletiva, para que juntos alcancem a melhoria da qualidade do ensino.

Gestão escolar democrática

Para melhor compreensão do significado de uma gestão escolar pública, faz-se necessário que se compreenda o seu conceito. Assim, gestão da escola pública, segundo definição do documento do Ministério de Educação, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (CEAD, 2004, p. 15):

Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos, e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

O contexto social no qual a sociedade brasileira está inserida entende que “a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, é dotada de grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade e da qualidade de vida de seus cidadãos” (LUCK, 2013, p. 31). Daí a necessidade da superação de relações autoritárias de poder no âmbito educacional, por entender que a educação é condição fundamental para a formação do indivíduo e que é através das práticas democráticas e participativas, que a escola alcançará um clima organizacional favorável a consolidação de uma cultura escolar, que tem como um de seus valores a educação de qualidade, que transforma o indivíduo.

Para superar as relações autoritárias de poder e, concomitantemente, as consequências desse tipo de administração no contexto do espaço escolar, se faz necessário que se entenda, com clareza, o conceito e as características que definem e diferenciam a administração escolar da gestão escolar.

De início, é preciso esclarecer que o significado de direção escolar difere completamente de outros processos de direção, inclusive do empresarial, pela singularidade presente do espaço escolar, pois como afirma Libâneo (2003, p. 140):

Ele vai além daquele sentido de mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de posição perante objetivos sociais e políticos da escola, em uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos.

O ato de educar é sempre um ato eminentemente intencional, que se projeta nos objetivos e metas educacionais traçados e registrados no documento pedagógico orientador das ações educativas da instituição escolar, o Projeto Político Peda-

gógico (PPP), que deve contemplar o modelo de educação a ser seguido pela instituição escolar, o tipo de cidadão que deseja formar, que seja flexível e, sempre que possível e necessário, esse documento seja avaliado e ajustado às demandas que surgem no cotidiano escolar.

É preciso que se compreenda, ainda, que o Projeto Político Pedagógico da escola deve nascer da construção coletiva de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que sua função transcende ao sentido da obrigatoriedade de sua construção, por parte das Secretarias de Educação e dos Sistemas de Ensino ao qual as escolas estejam ligadas.

Sua função é social e expressa todo o movimento cíclico que compreende o cotidiano do processo educacional. Revela-se no fazer pedagógico, nas ações administrativas, nas tomadas de decisões, nas relações de tratamento entre os membros da comunidade escolar, desta com as famílias e a comunidade local, enfim, está expressa em toda a dinâmica escolar que se efetiva na rotina de suas atividades.

Contudo, quando da administração de uma instituição escolar embasado nos moldes do tradicionalismo, o fazer pedagógico da escola não considera o contexto social na qual a comunidade se insere, tampouco as necessidades pedagógicas que garantam ao final do processo a aprendizagem dos educandos.

Segundo Luck (2013a, p 34.), “o modelo de direção que se observava como predominante nas instituições de ensino era o centralizado na figura do diretor, que agira como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados”.

Tomando como referência o modo tradicional de administrar, os diversos segmentos da comunidade escolar – professor, alunos, pais e demais colaboradores – não participam, de forma democrática, das decisões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, tomadas pelo diretor escolar, ficando a critério dele, e somente dele, a tomada das decisões, que, muitas vezes, não refletem o desejo e nem as necessidades da comunidade escolar, interferindo desse modo em todo o processo educacional.

Nessa perspectiva, o trabalho do diretor escolar corresponde, apenas, ao repasse das informações advindas dos órgãos superiores – Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, no controle e supervisão das ações escolares, cujo objetivo visa ao atendimento das orientações e normas estabelecidas pelo Sistema de Ensino, sem consideração nem uma a realidade e ao contexto social na qual a comunidade escolar está inserida.

Ainda sobre o conceito de administrar sob a égide da linha tradicional é preciso considerar que:

Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre as unidades e nela intervém para manter essa objeti-

vidade e a própria autoridade funcional. E, para manter essa objetividade, tudo seria considerado pela ótica utilitarista como recursos, inclusive pessoas. (LUCK, 2013b, p. 36)

Além disso, é preciso destacar que a ausência dos princípios de democracia e participação numa direção escolar, inviabiliza a atuação de órgãos colegiados como o Conselho de classe, Associação de Pais, Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar. Todos, em sua especificidade de campo de atuação, têm como objetivo comum o de contribuir com a administração do gestor, mas que por resistência, medo ou até mesmo falta de entendimento do conceito de uma gestão democrática e participativa, acaba agindo de forma individual e unilateral.

Pensar em processo de gestão democrática naturalmente implica em falarmos em trabalho coletivo, descentralizado, em que se “[...] valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso”. (LIBÂNEO, 2004, p. 131-132)

Gestão democrática e rompimento de paradigmas

No contexto da educação brasileira atual não se concebe mais que o enfoque sobre a administração escolar se limite ao modelo tradicional, que não atende mais a realidade em que vivemos. É preciso mudar. E para mudar é preciso ter a convicção de a forma como a educação vem sendo conduzida não atende mais aos anseios da sociedade contemporânea.

Diante disso, é preciso que tenhamos consciência de que não estamos satisfeitos com a realidade vivenciada e de que é necessário que participemos desse processo de mudança de paradigma da educação que queremos. É senso comum de que o jeito de administrar uma instituição escolar pautado no autoritarismo, conservadorismo e centralização do poder está ultrapassado e não contribui em nada para a formação do ser social em construção.

Considerando esse contexto, surge a necessidade de mudança de paradigma que supere tais limitações e, em contrapartida, proporcione uma atuação mais efetiva dos atores sociais que compõem o universo da unidade escolar.

Para tal efetivação, a gestão democrática participativa surge nesse cenário como alternativa viável dessa mudança de postura, por estar fundamentada nos princípios de uma prática de participação, interativa e democrática, em que o gestor escolar, consciente de suas funções, mobiliza toda a comunidade escolar para a participação nas decisões de ordem administrativa, pedagógica e financeira.

Nesse sentido, Dourado, Moraes & Oliveira (2017a, p. 3) ressaltam que:

[...] a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada.

Corroborando com o pensamento dos autores acima citados, entende-se que, para a efetivação desse modelo de gestão, se faz necessário que se altere a legislação educacional vigente no sentido de não só garantir a implementação de uma gestão educacional democrática e participativa nos sistemas de ensino, mas também que se dê condições para que esse modelo se sustente e se consolide.

Além disso, é essencial que se modifique a concepção dos profissionais de educação que se interessam pela gestão educacional, para em seguida, poder se pensar na transformação do modo de organização escolar, estabelecendo como objetivo principal a busca pela melhoria da qualidade de ensino.

É nesse contexto que se insere o novo paradigma da gestão educacional pautado na democracia e na participação efetiva dos atores sociais da escola. Nesse sentido, podemos ressaltar que “a gestão democrática e participativa e a descentralização do poder em uma instituição escolar são meios de alcançar os objetivos da escola, e terá sentido se esse processo vir a melhorar a aprendizagem dos educandos [...]”. (COLLIONI, MACEDO & PEIXOTO, 2013a, p. 12).

Essa nova forma de gerir a educação se constitui num fazer colaborativo e participativo, em que todos os membros da comunidade escolar têm vez e voz diante das decisões tomadas, em favor da melhoria da qualidade do ensino, que é ofertado pela instituição escolar, ação que só se efetiva mediante assunção dos princípios de uma gestão educacional democrática e participativa.

Para corroborar com essa ideia, citamos Dourado, Mores e Oliveira (2017b, p. 4) que destacam que:

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

Diante dessa nova postura frente à administração escolar, o termo diretor escolar não mais se sustenta nessa nova configuração de gestão educacional, pois como afirma Luck (1997, p. 3) “é importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc.”. Dimensões essas não

antes consideradas quando da implementação do modelo de administração pautado nos princípios da centralização e verticalização do poder.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que o gestor escolar exerce um papel fundamental frente à condução dos destinos da instituição escolar, pois numa gestão participativa “se o talento ou a competência dos colaboradores for bem direcionado pelo gestor, o grupo executará seu trabalho com qualidade e também se sentirá valorizado, motivado a participar nas decisões da escola, havendo então um fortalecimento do grupo escolar.” (COLLIONI, MACEDO & PEIXOTO, 2013b, p. 9).

A gestão democrática implica num processo de participação coletiva. No contexto escolar, a garantia do direito da participação dos membros representantes da comunidade escola, nas tomadas de decisões na escola, pressupõe a organização de instâncias colegiadas, como por exemplo, o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Classe, que se configuram como mecanismos de descentralização do poder e de construção da autonomia da gestão escolar.

Ao pesquisar a literatura existente, que aborda a temática da gestão escolar, se pode denotar que dentre outros princípios apontados como elementos desencadeadores da construção da autonomia na escola, a formação de órgãos colegiados, a eleição de diretores e a descentralização dos recursos financeiros, estes se apresentam como os mais significativos e eficientes, para a promoção da efetivação do processo de descentralização do poder na escola.

Para tanto, se faz necessário ter a compreensão do real sentido desses instrumentos de descentralização de poder, quais as suas funções e como eles podem atuar, de forma eficaz, no sentido de atender às expectativas educacionais dos educandos, ao promover a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Constituição de unidades colegiadas na escola: viés da gestão democrática

Fala-se muito em gestão democrática e aqui a consideramos como meio viável de superação do modo tradicional de administrar uma escola, por entender que o papel da escola é formar o aluno para a vida, protagonista de sua história, consciente de seu papel enquanto cidadão e, portanto, capaz de atuar criticamente na sociedade que vive.

Numa escola em que a gestão se assume democrática ela permite a participação de todos, pois nessa perspectiva todos têm direito a expressar suas opiniões e ideias, para decidir coletivamente sobre qualquer situação que por ventura surja na escola. Dessa forma, a escola estaria contribuindo para o processo de formação integral do aluno, capacitando-o para enfrentar os desafios que o mundo do trabalho lhe imporá.

Mas, para que essa participação de fato se efetive na escola, a comunidade escolar – alunos, professores, pais e funcionários – precisa se conscientizar da importância dessa atitude para a conquista dos seus direitos e a gestão, em contrapartida, precisa estar disposta a descentralizar o poder.

Nas instituições de ensino que são geridas pela gestão democrática essa participação se materializa de duas formas: com os Conselhos Escolares e com os Conselhos de Classe. Esses conselhos são amparados legalmente pela legislação que rege a educação de nosso país e, em particular, por Resoluções e Decretos constituídos por cada ente federativo.

Os conselhos escolares se configuram como um mecanismo de suma importância no processo de ensino, por permitir que representantes das diversas categorias existentes nas escolas participem do processo de tomada de decisões em todos os âmbitos institucionais> administrativo, pedagógico e financeiro. Entretanto, para que essa participação aconteça é preciso que a comunidade entenda o que é um órgão colegiado e quais as funções que desempenha.

Sobre isso, Luck (2013c, p. 66) nos explica que:

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários.

Nesse sentido, cabe aos membros do colegiado escolar, juntamente com a gestão, pensar em estratégias que possam atrair a participação da família nas diversas ações desenvolvidas na escola, garantindo dessa forma a tão desejada integração da comunidade na vida da escola, bem como desta na da comunidade.

Como já citado anteriormente há diferentes formas de organização de instâncias colegiadas: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, dentre outros. Todos, em sua especificidade, têm sua significância para que na prática se implemente a gestão democrática e participativa. No entanto, é preciso destacar o papel fundamental que o Conselho Escolar exerce para a consolidação desse processo, em virtude das funções que lhes são inerentes.

Composto por representantes dos diferentes membros da comunidade escolar, como o gestor e o secretário escolar que são membros natos, representantes dos docentes, discentes, pais, funcionários e da comunidade, o Conselho Escolar desempenha atribuições de ordem deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica.

Partindo desse pressuposto, as decisões de ordem administrativa, político-pedagógica e financeira da escola só serão tomadas após a discussão coletiva com os

membros representativos de seu órgão colegiado, que sob a coordenação do gestor, também devem participar da construção do documento orientador das ações pedagógicas, ou seja, do Projeto Político Pedagógico (PPP).

É preciso considerar que tendo consciência das funções desempenhadas pelos membros do Conselho escolar, estes não se limitem apenas a discutir questões burocráticas, fazer e assinar as prestações de contas ou, ainda, simplesmente ratificar decisões antes tomadas pela gestão, como de fato, na prática, tem se resumido a assunção dessas funções.

A partir daí, entra em cena, mais uma vez, a figura do gestor, que dentre outras funções, [...] “coordena, mobiliza, lidera, delega as responsabilidades decorrentes das decisões aos membros da equipe escolar conforme suas atribuições específicas, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente” (Libâneo, 2004, p. 120). Essa ação se faz necessária, para que todos se sintam corresponsáveis pelas decisões tomadas e, consequentemente, pelos resultados obtidos, sejam eles positivos ou não.

Diante do exposto se percebe que ao gestor escolar são dadas muitas atribuições que para efetivá-las, na prática, espera-se que ele reúna um conjunto de competências e habilidades que o condicione a desenvolver um trabalho em equipe, tomando como base uma boa convivência entre os seus pares; que administre e aplique os recursos financeiros advindos das esferas federal, estadual ou municipal, conforme a demanda da instituição escolar; que tenha sabedoria para conviver com as diferenças e que, por fim, busque resolver os conflitos que porventura surjam, sempre de forma imparcial e ouvindo as partes envolvidas.

Daí a necessidade de se ter a frente da gestão das escolas um profissional da educação qualificado para a função, que tenha conhecimento das responsabilidades que irá assumir, da dinâmica de atividades de uma instituição escolar e, que, principalmente, tenha vontade e o compromisso de exercê-la com base nos princípios da descentralização do poder e do trabalho colaborativo, valores estes subjacentes aos princípios da democracia.

Além disso, em consonância com a defesa dos princípios da democracia na escola, também se espera que o gestor seja conduzido ao posto por meio de um processo democrático – que na prática se aplica às eleições escolares – retratando, dessa forma, os interesses da coletividade e o desejo da maioria da comunidade escolar que o representará.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica acerca das discussões sobre as diferentes modalidades de escolha dos dirigentes escolares das escolas públicas no Brasil, elas datam a partir da década de 1980, como parte das ações de redemocratização do país e, desde então, o processo eletivo foi se intensificando e ganhando importância, principalmente, para os teóricos que discutem sobre a temática da gestão democrática da educação e da escola.

Segundo Dourado, Moraes e Oliveira (2017) as formas mais usuais de escolha de dirigentes das escolas públicas brasileiras são: indicação do diretor pelos poderes públicos, diretor de carreira, diretor aprovado em concurso público, diretor indicado em lista tríplice ou sêxtupla ou processos mistos e ainda por meio das eleições escolares.

Fazendo um recorte entre os estados da federação brasileira, destaca-se o modelo de escolha dos dirigentes escolares realizada no Estado da Paraíba, particularmente, a da dos dirigentes escolares da rede Estadual de Ensino, que se dá de duas formas: por meio de indicação pelo poder público e mediante processo eletivo.

A adoção do processo eletivo para assunção dos cargos de diretor e vice-diretor das escolas públicas da Rede Estadual da Paraíba data do ano de 2006, quando o Poder Legislativo decretou a Lei Nº 7.983 no dia 10 de abril de 2006 e o Governador do Estado da Paraíba, à época, Cássio da Cunha Lima, a sancionou. Até então, o processo se dava por indicação política.

Embora tenha sido sancionada a Lei, esta não implicou em garantia para que o processo eletivo se realizasse nos 223 (duzentos e vinte e três) municípios do Estado Paraíba. Pois, conforme expressa o Art. 2º da Lei nº 7.983/2006, participarão do processo eletivo de que trata o artigo anterior as escolas situadas nas sedes das Regiões de Ensino e nos Municípios com mais de 50(cinquenta) mil habitantes.

Em outras palavras, pode-se afirmar que o processo eletivo para o provimento do cargo de diretores foi instituído no Estado da Paraíba, mas não para atender a todas as escolas da Rede Estadual de Ensino e sim a uma pequena parcela delas, pois como mesmo assegura a Lei, a eleição para diretor escolar ficou condicionado a duas vertentes: às escolas que se situassem nas sedes das Regiões de Ensino e nos municípios que tivessem o quantitativo de habitantes igual ou superior a 50 (cinquenta) mil.

Vale ressaltar que dos 223 (duzentos e vinte e três) municípios da circunscrição do Estado da Paraíba, apenas 14 (quatorze) são sede das Regiões de Ensino, o que condicionaria somente às escolas de tais municípios a realizarem o processo eleitoral nas escolas estaduais, desde que o município também atendessem ao critério de quantitativo mínimo de habitantes.

Considerando o quantitativo de municípios pertencentes ao Estado Parai-bano, o número de municípios que atendiam aos critérios solicitados era insignificante. O fato de expressar o verbo “ser” no pretérito não é por acaso.

Isso porque, no ano de 2016, a pedido do Ministério Público da Paraíba, o Tribunal de Justiça da Paraíba, através da Des^a. Maria das Graças Moraes Guedes, julga institucional ação direta de inconstitucionalidade, a eleição para Diretor e Vice do Estado da Paraíba e do município de João Pessoa, conforme texto extraído do acórdão publicado no Diário da Justiça Eletrônico, no dia 20 de setembro de 2016: “julga inconstitucional a realização do processo eletivo nas escolas julgo procedente

o pedido formulado na exordial e declaro inconstitucional as hipóteses legais inseridas na lei estadual nº 7.983/2006 e na lei do município de João Pessoa nº 11.091/2007.

Mediante essa decisão jurídica, a partir de então, todas as escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, bem como as escolas da Rede Municipal de João Pessoa, passam a ter os seus dirigentes escolares nomeados, apenas, por intermédio da indicação dos poderes públicos. Em outras palavras, pelos políticos, e conforme seus interesses particulares.

É sabido que na Literatura existente não há na realidade resultados consistentes que afirmem que a realização de processo eletivo para provimento do cargo de Diretor garante, na prática, a efetivação do processo de democratização da gestão, tampouco o da autonomia da gestão escolar. Nesse sentido, é importante destacar o que Luck (2013d, p.77) ressalta a esse respeito:

Cabe lembrar que não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria, como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um momento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola.

Além de um processo eletivo, que garanta a participação da comunidade escolar e das famílias no processo de representatividade dos interesses de todos pela melhoria da qualidade do ensino ofertado, é preciso também garantir que o profissional que irá assumir a função atenda a um critério importante e que faz toda a diferença no exercício de sua função: a formação em gestão pública.

Essa competência poderá ser advinda de sua formação acadêmica, mas também como parte de um processo de formação continuada desse profissional, que demonstra interesse pela atuação na área da gestão educacional.

Ademais, essa competência pode advir de um dos critérios inerentes a legislação do processo eleitoral nas escolas, que determina num de seus artigos, a necessidade da participação do candidato a gestão num curso específico, com carga horária definida e como sendo pré-requisito para assunção da função.

Nesse sentido, a Lei 7.983/2006 que trata do processo eleitoral nas escolas da Rede Estadual da Paraíba, aborda essa questão da necessidade de participação do candidato eleito, num curso oferecido pela Secretaria Estadual da Educação: “Art. 7º Os eleitos participarão de curso preparatório para os cargos de Diretor e Vice-Diretor oferecido pela SEEC”.

Além disso, no parágrafo seguinte da Lei, há uma observação que ressalta a importância da participação do candidato eleito no curso como sendo prerrogativa para sua nomeação: “Parágrafo único. O atestado de frequência ao curso é condição indispensável para a nomeação dos eleitos”.

Considerando que, ainda, no período em que a Lei 7.983/2006 estava em vigor, e que na grande maioria dos municípios do Estado da Paraíba a nomeação para o cargo de diretor já se dava por indicação política, com a inconstitucionalidade da mesma, o modelo de nomeação se estendeu às demais escolas da rede.

Essa forma de condução ao cargo de gestor escolar, por indicação política, na maioria das vezes, o que se leva em consideração são as questões político-partidária em detrimento da formação, do perfil e da competência do profissional para assumir a função.

Diante desse cenário, geralmente, o resultado é devastador para o processo de ensino-aprendizagem, pois não é só a parte administrativa que não funciona, mas principalmente a pedagógica, pela falta de um gestor que conduza as atividades de forma democrática e participativa.

Diante de todos os desafios, se faz necessário que a gestão saiba conduzir suas ações pautadas no princípio da colaboração, distribuindo as funções conforme habilidades e características dos membros da comunidade, que coletivamente elejam os objetivos a serem alcançados e que estabeleçam metas para a execução de tais objetivos, que coordene e oriente as ações para que se realizem no tempo estipulado e que ao final do processo, reflitam, todos, sobre as ações realizadas, os resultados alcançados e que se, necessário, após a avaliação corrijam os erros encontrados, e principalmente, enalteça o trabalho positivo desempenhado pela equipe.

Quando a escola, mesmo diante de uma realidade não favorável, mas que possui um Conselho Escolar atuante, que se reconhece como um órgão colegiado, que exerce a função de debater, acompanhar e deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, o resultado final acaba sendo satisfatório, por ser motivado por interesses do coletivo, que tem na melhoria da qualidade do ensino que oferta a busca pelo aperfeiçoamento do trabalho que realiza.

Nesse sentido, um dos maiores desafios para a comunidade escolar é repensar sobre a cultura organizacional e a forma como ela está inserida nesse contexto. É preciso entender que a participação pode ser interpretada de diferentes formas e que ela é de fundamental importância para a implantação de uma escola com base nos princípios da democracia.

A participação integral e conjunta de todos os segmentos da escola nas tomadas de decisões, no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, no respeito a diversidade de opiniões, na implementação das ações, no monitoramento e na avaliação do processo final, tudo isso confere aos sujeitos ativos do processo a oportunidade de sentirem-se coautores e corresponsáveis pelos resultados alcançados, construindo dessa forma a autonomia da instituição escolar a qual pertencem.

Considerações finais

Com a escrita desse artigo não pretendemos dar um fim a reflexão sobre a temática abordada. Ao contrário, queremos suscitar a partir dela, alguns questionamentos aos possíveis leitores acerca das ideias já discutidas e aqui apresentadas.

Considerando o exposto, podemos inferir que no contexto social em que vivemos não há mais espaço para o modelo de administração escolar baseado nos princípios de centralização, verticalização e de unilateralidade, características norteadoras de uma administração tradicional.

A sociedade atual se caracteriza por ser global e ter o conhecimento como a mola propulsora das grandes transformações sociais existentes. Como tal, se espera que nas instituições escolares essas transformações também aconteçam. Para tanto, é preciso que aconteça uma ruptura do modelo de gestão até então vigente e que, em contrapartida, surja um novo paradigma que fundamente esse outro jeito de fazer gestão.

Nessa perspectiva, emerge o modelo de gestão democrática participativa, que entende que a forma de organizar a instituição escolar não depende mais apenas da figura da direção, mas de toda a comunidade escolar que é composta pelos professores, estudantes, pais e funcionários, que em regime de colaboração se responsabilizam por todas as decisões ali tomadas.

Para efetivar e legalizar essa participação na escola, a gestão que tem na democracia um dos princípios de sua formação, precisará desenvolver estratégias para que a comunidade tenha interesse em conhecer sobre os órgãos colegiados e as funções que desempenham em conjunto com a administração da instituição escolar.

Ao garantir o acesso a essas informações, a comunidade se sentirá confortável para representar suas categorias e juntos tomarem as decisões no sentido de resolução dos problemas enfrentados. Essa representação pode acontecer através da participação no Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, dentre outros conselhos que a instituição possa oferecer.

Como vimos anteriormente, o Conselho Escolar exerce um papel fundamental para a garantia das atividades pedagógicas, por ser um órgão com funções deliberativas que abrange as áreas administrativa, pedagógica e financeira. No entanto, se espera que ele não sirva apenas para fazer as prestações de contas, assinar cheques e tampouco ratificar decisões de interesse exclusivo apenas do gestor.

Sua função é bem mais complexa e como tal, o que se espera das pessoas que estão à sua frente é que cumpram o papel para o qual foram designados, segundo os princípios da democracia, legalidade, justiça e imparcialidade, pensando sempre no bem comum. Daí a importância da figura do gestor nesse processo, por ser ele quem coordena, mobiliza, orienta, lidera e delega as responsabilidades a serem assumidas pela equipe.

Vimos ainda, que pela especificidade da função desempenhada por uma gestão escolar, se faz necessário que esse profissional da educação tenha o perfil, as habilidades, competências e vontade política de assumir suas responsabilidades, para poder desenvolver um trabalho em favor da melhoria da qualidade do ensino e voltado ao atendimento das necessidades dos educandos.

Como defendemos a todo o momento o processo de gestão democrática, também defendemos aqui que a nomeação do gestor se desse por processo eleitoral, que representasse a escolha da maioria dos votantes do processo, cuja escolha se deu a partir da aceitação da carta de trabalho proposta pelo candidato eleito.

Além disso, julgamos ser necessário que esse profissional também participasse de um curso de gestão ofertado pela Secretaria de Educação Estadual, tendo a frequência como um dos critérios para assunção da função.

Diante de todos esses desafios que se apresentam para as unidades escolares, entendemos que a implantação da gestão democrática e participativa se configura como uma oportunidade para que toda a comunidade escolar participe do processo de tomada de decisões, da elaboração dos objetivos e metas, da execução e monitoramento das ações e, principalmente, da avaliação dos resultados alcançados, para que juntos valorizem as ações positivas e encontrem a solução para as falhas encontradas.

Uma gestão democrática participativa exerce grande influência na transformação da proposta educativa que a instituição oferece para a que deseja ofertar, por ela representar as ideias, os objetivos e os desejos de mudança de todos que compõem a comunidade e que coletivamente buscam a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Pensar em gestão escolar pública que denote uma nova ótica de direção, que vise a melhoria da qualidade do ensino e das condições de funcionamento da instituição é pensar numa mudança de paradigma, que tem a democracia, a descentralização e a participação como princípios norteadores para promover a formação das crianças, jovens e adultos, conscientes e autônomos, mediante aprendizagens significativas e adequadas ao contexto da sociedade em que vivem.

Isso não implica somente nem mudança do termo, mas sim na mudança de concepção, de postura dos agentes envolvidos no campo da gestão educacional. Portanto, necessário se faz que continuemos com reflexões acerca da prática de gestão escolar, vislumbrando sempre alternativas de mudanças de posturas, de metodologias, que se adequem a realidade social local na perspectiva de aprofundar e consolidar a participação da comunidade nas tomadas de decisões em prol do bem comum de toda a escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: UnB/CEAD, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf Acesso em: 15/01/2018.

COLLIONI, Gislaine, MACEDO, Renata & PEIXOTO, Quele. **Gestão na Escola: dos Empecilhos à Gestão Participativa**. Revista Educação por Escrito-PUCRS, V.4, N.1, Jul. 2013. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf> Acesso em: 06 dez. 2017.

DOURADO, Luiz Fernando, MORAES, Karine Nunes & OLIVEIRA, João Ferreira. **Gestão Escolar Democrática: Definições, Princípios e Mecanismos de Implementação**. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf Acesso em: 15 jan. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Princípios e Características da Gestão Escolar Participativa**. 5. Ed. São Paulo: Atlântica, 2004.

LUCK, Heloisa. **A Evolução da Gestão Educacional a partir de Mudança de Paradigma**. Revista Gestão em Rede, no.03, 1997. Disponível em: http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?iframe=yes&iframe=true Acesso em: 06 dez. 2017.

LUCK, Heloisa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 9. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013. Série: Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloisa. **A Dimensão Participativa da Gestão Escolar**. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf> Acesso em 06 dez. 2017.

PARAÍBA. Diário da Justiça da Paraíba. **Julgados do Tribunal Pleno**. Disponível em: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/diario_20-09-2016.pdf Acesso em: 08 mar. 2018.

PARAÍBA. Lei nº 7.983, de 10 de abril de 2006. Dispõe sobre o Processo para Provisão dos Cargos de Diretor e Vice-Diretor das escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/44316044/doepb-11-04-2006-pg-1> Acesso em: 05 maio 2018.

PARAÍBA. Portaria nº 0978. Dispõe sobre o processo eletivo para os cargos de Diretor e Vice-Diretor, da Rede Estadual de Ensino, será regido pelo disposto na Lei 7.983, de 10 de abril de 2006, e nesta Portaria. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/44316203/doepb-07-05-2006-pg-2> Acesso em: 05 maio 2018.



DUAS DÉCADAS APÓS A PUBLICAÇÃO DO PCN: COMO ESTÃO AS PRÁTICAS DE ENSINO DE GRAMÁTICA HOJE?

Francisca Alves de Medeiros Couto

Maria Edvanilde Alves Bringel

Stênia Costa Dantas Silva

Maria Vanice Lacerda de M. Barbosa

Introdução

A prática de ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental limitou-se, durante décadas, a ensinar a teoria gramatical da estrutura da língua *padrão*, ou seja, a realizar explicações de regras gramaticais e classificar termos. No entanto, a abordagem gramatical passou por mudanças em virtude dos estudos linguísticos realizados no Brasil a partir da década de 1980. Aliadas a esses estudos, mudanças no cenário político nacional acarretaram em transformações nas políticas públicas para a educação. Um dos resultados foi um documento norteador proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), que estabelece diretrizes para o currículo do ensino fundamental. Esse documento tornou-se referência nacional para a prática educacional e para as ações políticas voltadas para essa área. O ensino de gramática passou a ser visto não como um fim, mas como um meio para refletir sobre a língua buscando-se o aprimoramento da competência comunicativa.

Dentro dessa perspectiva, duas décadas após a publicação dos PCN, o ensino de gramática ainda é alvo de muitas discussões. Cabe questionar se a prática pedagógica atual atende aos preceitos elencados no referido documento. Em vista disso, o objetivo desse estudo é conhecer e refletir sobre as práticas atuais de ensino de gramática no ensino fundamental a partir dos paradigmas propostos pelos PCN.

A grande maioria das pesquisas sobre o ensino de gramática chega a conclusões preocupantes para quem apoia os ideais defendidos pelos PCN. Como exemplo, podemos citar a pesquisa de Sousa (2015) que investigou o ensino de gramática nas escolas do município de Itapipoca, Ceará, a qual revelou que os professores de língua portuguesa não se sentem totalmente preparados para assumir a postura defendida por tais parâmetros, pois não conseguem colocar em prática as teorias que aprendem nas universidades. Os 68 professores participantes da pesquisa de Sousa (2015) afirmam que esse despreparo deve-se ao fato de não terem se apropria-

do de uma metodologia que, de fato, avance para além de uma prática meramente metalinguística¹⁴.

Entendemos que conhecer essas práticas e quais dificuldades os docentes enfrentam para desenvolvê-las, traz uma discussão relevante tendo em vista as possíveis intervenções focadas em apoiar a prática docente nas aulas de língua portuguesa. Assim, ansiamos que este trabalho contribua para ampliar as discussões e reflexões sobre o ensino de gramática.

Para isso, em primeiro lugar, voltamos nosso olhar para o tema a partir da revisão bibliográfica, em seguida, voltamo-nos para a prática de ensino de gramática de seis professores da rede municipal de ensino de diferentes cidades do interior do Ceará, por meio de questionários. Com os dados em mãos, realizamos uma discussão em torno do *corpus* (respostas apresentadas) tendo por base os PCN e as contribuições de autores como Antunes (2009), Geraldi (2006) e Possenti (1996).

O ensino de gramática a partir dos PCN: de que gramática estamos falando?

Os princípios que inspiraram a elaboração dos PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental apontam para uma prática docente que capacite o estudante a interagir com competência nas diversas situações de comunicação social. Assim, “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.” (PCN/LP, 1998, p. 19). Nesse sentido, os processos metodológicos para o ensino da língua portuguesa devem partir do uso real da língua em atividades de produção e interpretação de textos nas modalidades oral e escrita, tendo em vista os diferentes gêneros textuais/discursivos e atividades de reflexão sobre a linguagem e sobre a própria língua. O propósito é permitir que o educando aprimore, cada vez mais, o uso. Ou seja, *USO* → *REFLEXÃO* → *USO* é o processo didático proposto pelos PCN.

A partir desse entendimento, tal documento propõe que a escola assuma o desafio de desenvolver práticas de acesso à cultura letrada com intuito de garantir a participação autônoma dos educandos em uma sociedade grafocêntrica, considerando que a reflexão sobre o uso da língua e da linguagem são práticas essenciais. No entanto, enfatizam a necessidade de a escola criar condições para que o aluno conheça e valorize as diferentes variedades linguísticas.

¹⁴Atividades na perspectiva metalinguística são “aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro notional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas.” (PCN/LP, 1998, p. 28)

Com esses preceitos, o ensino de gramática proposto pelos PCN, volta-se para a reflexão sobre a língua através de atividades epilinguísticas¹⁵ para depois se chegar à compreensão metalinguística.

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem [...]. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (PCN/LP, 1998, p.28)

Desse modo, a prática de ensino de gramática não deve ficar reduzida ao ensino descontextualizado e sistemático da metalinguagem. Deve partir das atividades epilinguísticas visando o envolvimento do estudante em situações de manipulação da linguagem através da reconstrução ou da ressignificação das expressões. Isso permite a posterior reflexão sobre os processos estruturais da língua, configurando-se em atividades de metalinguagem, mas como apoio.

Para Geraldi (2006, p. 46), “as atividades devem girar em torno da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão”. Isso porque um dos aspectos fundamentais da aquisição da linguagem é que esse processo se dá a partir da produção de sentidos em situações específicas de interação e não a partir de uma palavra ou frase isolada. O que se propõe é que se formem usuários competentes da língua e não especialistas em análise dessa língua. Nessa perspectiva, os conteúdos devem ser selecionados e tematizados em função das necessidades manifestadas pelos alunos durante as atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Nessa direção, Possenti (1996, p. 47 – grifos do autor) já questionava sobre os exercícios mecânicos e descontextualizados de copiar, decorar conjugações, entre outros que são utilizados na escola para ensinar gramática. Segundo esse autor “*não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas*”. Fica claro que a capacidade de utilizar uma língua de forma eficiente se dá a partir do seu uso real e significativo.

Na mesma linha dos preceitos norteadores dos PCN, Antunes (2009, p. 89) afirma que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as

¹⁵Atividades epilinguísticas “são processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem [...] está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela ressignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários.” (PCN/LP, 1998, p.28)

peças falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”. A referida estudiosa considera ainda que, partindo do entendimento da variabilidade da língua, a gramática também pode sofrer variações. Assim, as regras não devem ser entendidas como produto pronto e acabado. Desse modo, “uma gramática de regras incondicionalmente rígidas foge à realidade com que a comunicação verbal ocorre e só é possível na descontextualização das frases isoladas e artificiais com que são fabricados os exercícios escolares”. (ANTUNES, 2009, p. 91). Para essa autora (2003) há mitos ainda muito presentes em nossa sociedade, entre eles o da invariabilidade das línguas e o da superioridade de certos falares. Sobre isso, os PCN (1998) declaram que não há uniformidade da língua, tampouco modos de falar superiores ou inferiores. A escola deve, portanto, oferecer condições para que o aluno desenvolva sua capacidade intelectual linguística e aprenda a manipular variados textos escritos e adequar as formas de falar e escrever a partir das situações comunicativas.

Aspectos metodológicos

Partindo do objetivo de conhecer e refletir sobre as práticas de ensino de gramática no ensino fundamental duas décadas após a publicação dos PCN, apresentamos nosso percurso metodológico. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista. Os sujeitos participantes são professores de língua portuguesa do ensino fundamental (anos finais) de escolas da rede municipal da região do Cariri no estado do Ceará, sendo duas cidades com menos de doze mil habitantes e a terceira com mais de duzentos mil. Todos são professores licenciados em Letras, pós-graduados em língua portuguesa e possuem vínculo efetivo com as respectivas instituições. Para coleta de dados, foram aplicados questionários com perguntas abertas que buscaram conhecer as práticas atuais de ensino de gramática, os processos pelos quais são selecionados os conteúdos curriculares para o ensino de gramática e as dificuldades enfrentadas para desenvolver uma prática condizente com os PCN.

Para análise do *corpus*, buscamos interpretar a visão dos participantes em relação ao desenvolvimento de suas práticas de ensino de gramática, convictos de que a análise qualitativa “não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas [...]” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 26). Sendo assim, buscamos compreender e interpretar, à luz dos PCN e das contribuições de autores renomados nesta área, como estão sendo desenvolvidas tais práticas nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental (anos finais).

Algumas práticas atuais de ensino de gramática

Considerando o objetivo principal desse trabalho, discutimos, neste tópico, o resultado do questionário aplicado a seis professores de cidades distintas do interior do Ceará e tratadas aqui como cidades A, B e C. As perguntas versam sobre as práticas de ensino, a escolha dos conteúdos e as dificuldades encontradas quanto ao ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais) de escolas públicas. A análise leva em consideração o que preceituam os PCN sobre o ensino de gramática.

A primeira proposição busca conhecer e refletir sobre a forma como são desenvolvidas as práticas de ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Sobre isso os professores tecem as seguintes considerações:

Professor 1 (cidade A): São desenvolvidas com base no livro didático, nos materiais de apoio fornecidos pela Secretaria de Educação, nos materiais do projeto Mais Paic, e em gramáticas de renome.

Professor 2 (cidade A): Ainda há um certo comodismo, ou melhor, uma resistência de muitos professores em utilizar novas práticas de ensino da gramática, talvez pela exigência de mais estudo. No meu caso, procuro trabalhar a gramática de forma interativa e criativa, levando em consideração que o aluno só interioriza o conhecimento da estrutura gramatical se ela for contextualizada em situações ou contextos comunicativos do qual ele faça parte.

Professor 3 (cidade B): Dentro das propostas de ensino de gramática, eu busco mesclar o ensino tradicional com a gramática contextualizada que é o referencial do livro didático adotado para as escolas do município. Os alunos respondem aos exercícios de gramática propostos pelo livro didático sempre após a leitura do texto e dos exercícios de interpretação e compreensão. As dúvidas são retiradas em conjunto, com o professor atribuindo pontos de participação àqueles que respondem às questões ou fazem alguma pergunta pertinente ao estudo do conteúdo gramatical vigente.

Professor 4 (cidade B): O ensino de língua portuguesa tem se desenvolvido quase que somente por meio do ensino da gramática tradicional. Por mais que se inove, o tradicional ainda domina a prática nas escolas e, portanto, o ensino baseado em conceituação e análise de termos gramaticais é colocado como parte fundamental do ensino da língua. Mesmo que essas atividades sejam contextualizadas, essa contextualização, muitas vezes, não passa de um pretexto para ensinar regras.

Professor 5 (cidade C): As aulas de gramática devem ser desenvolvidas baseadas na contextualização com algum gênero textual. Sendo assim, a compreensão do aluno fica mais fácil dentro da contextualização, porém isso nem sempre acontece.

Professor 6 (cidade C): São desenvolvidas através de dinâmicas, exercícios escritos, pesquisas, leituras, produção textual e atividades contextualizadas. Ou seja, procuro contextualizar as atividades, mas nem sempre é possível.

As respostas apontam para uma prática pedagógica ainda alicerçada ao ensino tradicional da língua, apesar dos professores demonstrarem ciência da necessi-

dade de se trabalhar de forma contextualizada como preceituam os PCN (1998). Essa prática remanescente é a mesma referida por Geraldi (2006, p. 45), quando afirma que professores e alunos gastam a maior parte do tempo das aulas de língua portuguesa aprendendo a metalinguagem e análise da língua e, assim, realizam apenas “exercícios esporádicos” da língua propriamente dita. Os PCN (1998, p. 23) criticam o ensino gramatical descontextualizado da metalinguagem por considerarem que essa prática “pouco tem a ver com a competência discursiva”. Também não observamos, na maioria das falas dos professores, o trabalho com a reflexão sobre o uso da língua como é proposta pelos parâmetros.

Compreendemos que outro ponto relevante é a forma como são definidos os conteúdos para o ensino de gramática na escola. Consiste em uma oportunidade de refletir sobre a forma como a escola e os professores estão, de fato, organizando o currículo e se há ou não flexibilização. Nesse sentido, as respostas dadas pelos professores mostram que o livro didático é a opção mais utilizada no momento da definição dos conteúdos. Também levantamos a discussão sobre a existência ou não de uma aula específica de gramática na organização do currículo o que, também, nos permite conhecer de que forma é trabalhada a gramática.

Professor 1 (cidade A): Os conteúdos são definidos e seguem o plano anual da disciplina. O projeto Mais Paic define que as aulas de LP sejam divididas em análise linguística, leitura e oralidade, e produção de texto. A gramática deve ser trabalhada nas aulas de análise linguística.

Professor 2 (cidade A): São seis aulas de língua portuguesa por semana distribuídas num plano estruturante da seguinte forma: as duas primeiras com enfoque na oralidade e na escrita, as duas seguintes de produção textual e as duas últimas de análise linguística.

Professor 3 (cidade B): Os conteúdos eu sigo à risca os propostos pelo livro didático para aquele ano letivo, mas também busco outros exercícios em outras fontes para complementar e reforçar o conteúdo. Há aula específica de gramática, mas ela acontece quase sempre de forma contextualizada. O que faço para complementar é um reforço com exercícios retirados de várias gramáticas para que o aluno possa realmente assimilar aquele conteúdo gramatical sem abandonar a proposta da gramática contextualizada.

Professor 4 (cidade B): Os conteúdos são pré-definidos no plano de ensino, mas há flexibilidade de acordo com as demandas da sala de aula. As aulas de gramáticas são contextualizadas embora, ainda, se faz o uso tradicional de conceitos.

Professor 5 (cidade C): Os conteúdos são seguidos de acordo com o livro didático do aluno. As aulas de gramática são dentro das aulas de português. No entanto, cabe ao professor selecionar aula específica para gramática ou seguir o cronograma de aulas normais.

Professor 6 (cidade C): São definidos utilizando a gramática contextualizada. Sim, há uma aula específica de gramática.

A partir das colocações, concluímos que o livro didático é um dos principais fatores que influenciam o trabalho docente. Apesar de algumas críticas quanto a isso, não podemos negar sua capacidade de facilitar e organizar o cotidiano do professor, como afirma Bittencourt (2004, p. 471): “o livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização”. No entanto, segundo os PCN, cabe ao professor planejar, implementar e dirigir as ações pedagógicas, buscando orientar o aluno para a ação e reflexão. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos deve refletir a realidade do aluno, tendo em vista que o ato de refletir torna-se mais significativo quando o aluno tem como objeto de estudo sua própria linguagem. Os PCN orientam que o professor deve tematizar aspectos prioritários a partir das necessidades do educando e de suas possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, e como apregoa Antunes (2009, p. 97), no que se refere ao ensino de gramática, “o professor deve apresentar uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras [...]”. Desse modo, é importante que, além do livro didático, sejam realizadas atividades que ultrapassem os limites da abordagem puramente escolar, no sentido de envolver situações reais de uso da língua através do trabalho de uma análise linguística relevante, a partir de atividades de leitura e produção com diversos gêneros textuais relacionados com o contexto social do aluno.

Outro aspecto importante detectado por meio das respostas é que ainda existem aulas exclusivamente de gramática, quando estas deveriam subsidiar o ensino de leitura e produção textual a fim de alcançar o objetivo final que é o domínio da língua. (GERALDI, 2006).

O docente, mesmo tendo como principal diretriz os PCN, perpassa por diversas dificuldades. Compreendemos que conhecê-las representa um ponto de partida para possíveis transformações na prática pedagógica. Com esse entendimento, questionamos aos participantes desta pesquisa quais são as dificuldades encontradas para ensinar gramática na sala de aula.

Professor 1 (cidade A): O livro didático que, muitas vezes, é fora da realidade do aluno. A falta de interesse dos alunos, que julgam a disciplina de LP como chata, cansativa, etc. O acúmulo de trabalho e de cobranças em cima do professor, por resultados.

Professor 2 (cidade A): De encontrar métodos dinâmicos e eficientes ao transmitir o conteúdo.

Professor 3 (cidade B): Falta de estímulo dos alunos em seus ambientes familiares; dificuldade do aluno em compreender a importância da assimilação da gramática para melhorar sua escrita e sua compreensão linguística de forma geral; Falta de estímulo audiovisual por conta da carência de aparatos tecnológicos nas escolas (projetores, caixas de som, computadores) que poderiam aumentar o estímulo dos alunos em sala de aula.

Professor 4 (cidade B): Fruto do ensino de gramática tradicional, tenho dificuldades basicamente de fazer a conexão entre o que se ensina da língua de prestígio e a realidade de uso da linguagem do aluno em seu dia a dia. O aluno não pratica o que aprende em sala de aula tanto na produção escrita como na oralidade.

Professor 5 (cidade C): A falta de leitura e compreensão do aluno. Pois, sabemos que se não houver leitura, a compreensão é falha. Outro ponto que destaco é como mostrar ao aluno como é utilizada essa gramática na prática e na vida dele.

Professor 6 (cidade C): A falta de interesse pelo conteúdo, a dificuldade em relação à aprendizagem de alguns alunos por não ser compatível com os demais.

De acordo com as assertivas, inferimos que as dificuldades comentadas com mais frequência estão relacionadas à escolha de estratégias adequadas para um ensino de gramática associado às práticas reais de uso da língua. Talvez, este fato esteja relacionado à formação básica e superior ainda arraigada aos moldes tradicionalistas. Cabe aqui uma pergunta apresentada por Riolfi *et al.* (2008, p. 04), sobre os métodos de ensino: “há necessidade de uma reelaboração metodológico-conceitual que atinja o aluno contemporâneo com as aulas de língua portuguesa, ou seria melhor os métodos consagrados e insistir para que os jovens se adaptem a eles?”. Nessa mesma linha de pensamento, os métodos que funcionaram com eles, quando estudantes, não funcionam mais com os jovens de hoje em dia, desse modo “o professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação.” (JORDÃO, 2009, p. 12). Sendo assim, é fundamental que os professores estejam abertos à mudança e dispostos a ressignificar sua prática partindo da reflexão crítica sobre os novos processos de ensino e aprendizagem.

No contexto do ensino de gramática, a partir das respostas dadas pelos professores, percebemos que os alunos não dominam os processos que envolvem leitura e escrita. A construção de um texto coeso e coerente é, portanto, um desafio para esses jovens. Entendemos que a forma mais coerente de envolver os alunos num processo significativo dentro de práticas reais é por meio de atividades que realmente trabalhem processos importantes de desenvolvimento da competência linguística. Possenti (1996, p. 33) afirma que, se as escolas percebessem que ensinam aquilo que os alunos já sabem, “sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais para escrever e ler de forma cada vez mais sofisticada etc.”. Tal afirmação está em consonância com o que pensa Geraldi (2006) quando afirma que o professor precisa refletir sobre “para quê” se ensina português. Segundo esse autor, isso deve iluminar toda sua atuação em sala de aula.

Considerações finais

O ensino de gramática, após mais de duas décadas da publicação dos PCN, continua sendo um desafio para o professor de português. No decorrer das reflexões, verificamos que os professores demonstram conhecimento sobre os processos que envolvem o ensino de gramática apoiado pelos PCN. Todavia, ainda há muitos obstáculos a serem vencidos. Os principais continuam relacionados aos métodos utilizados em sala de aula. Verificamos que a maioria das colocações analisadas reflete uma postura ainda arraigada nos velhos métodos de ensino tradicional, uma vez que os professores afirmaram ter dificuldade em desenvolver estratégias de ensino de gramática que coloquem os alunos em situações reais e significativas de uso, reflexão e uso da língua. Ainda declaram que há aulas exclusivas de gramática, ou seja, dissociadas das situações em que se faz necessário o uso da gramática para aprimorar a produção, leitura e compreensão de textos.

Diante dessas considerações, fica evidente que o professor de português deve aprofundar seus conhecimentos e adotar um conjunto de princípios que apoiem uma compreensão funcional e discursiva da gramática. Essa postura requer implicações pedagógicas que tornem a gramática relevante, funcional, contextualizada, interessante, libertadora, que prevê mais de uma norma, enfim, uma gramática da língua, das pessoas. (ANTUNES, 2009). As reflexões enunciadas neste trabalho não tencionaram encerrar as discussões sobre ensino de gramática no ensino fundamental (anos finais). Buscamos ampliar as discussões a fim de contribuir para possíveis mudanças no cenário educacional referentes ao ensino de gramática.

Referências

- ANTUNES, I. 2009. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial.
- BITTENCOURT, Circe. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e pesquisa** [online]. vol. 30, n.3. p. 471-473, 2004.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- JORDÃO, Teresa Cristina. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Salto para o futuro. **Tecnologias digitais na educação**. Brasília, 2009. p.

- 9-16. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17432019-TecnologiasDigitaisEdu.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. 95 p.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado da Letras, 1996.
- RIOLFI, Claudia *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Coleção ideias em ação).
- SOUSA, Francisco Rafael Mota de. Ensino de Gramática: Concepções do Professor de Português. 2015. **II Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID2653_30072015145010.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

A RELEVÂNCIA DA LEITURA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Ivonete Agra da Costa Andrade
Rubens Felix de Lima

Introdução

O que é leitura? Qual a relevância da leitura na educação básica e superior?

Para Martins (1994) Entende-se por leitura a interpretação e o sentido que se dá aos objetos, códigos, animais e pessoas. A leitura não esgota na decodificação de palavras, mas na percepção de tudo que nos cerca, e as atitudes que se tem diante de alguma situação. Segundo Martins (1994,p.12)“O aprendizado é, em última instância solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo.”

O indivíduo aprende a ler e escrever de maneira individual, por mais que o professor auxilie na aprendizagem da leitura e escrita, cada sujeito tem desenvoltura, compreensão e limitações diferenciadas, o que explica o fato de um estudante de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental aprender a ler antes dos demais colegas, e também o caso de alguém não conseguir conhecer nem as primeiras letras do próprio nome; embora tenha contato com os mesmos conhecimentos e a interação entre ambos.

A turma não será homogênea, a cultura, os hábitos e a educação desenvolvida na família contribuirão bastante. Alguns estudiosos defendem a ideia de que as crianças desde cedo deverão ter contato com livros, revistas e gibis para folhear e assim despertar o gosto pela leitura, quanto antes estas crianças obtiverem chances de pegar e folhear estes materiais mais êxito terão no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.

O contexto cultural destes sujeitos irá influenciar muito no processo de alfabetização, e perpassa á educação acadêmica, pois, aqueles os quais não costumam ver em sua residência materiais didáticos não têm um ambiente favorável, e os pais não auxiliam nas atividades que os professores passam para casa acabam dificultando o processo de ensino- aprendizagem.

Nesse sentido, afirma Carvalho (2007, p.11) “O bom leitor não se faz por acaso, muitos são formados na infância em famílias que podem lhes oferecer contatos com a literatura infantil e em escolas que proporcionam experiências positivas no início da alfabetização.”

Contudo, alfabetizar é um desafio, despertar na criança o interesse para aprender codificar as palavras é difícil, o mediador do conhecimento terá que ser criativo competente e determinado, pois, na sala de aula cada criança tem um ritmo

diferenciado para aprender, e o professor tem que respeitar as limitações de cada um.

O contexto histórico e familiar muitas vezes não colabora para o desenvolvimento da leitura e da escrita desse aluno, o que justifica o fracasso dos discentes chegarem ao terceiro ano do ensino fundamental sem saberem ler, e pior acarretar dificuldades até o ensino superior, óbvio que se o discente não consegue desenvolver o ato da leitura como ele irá acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, sendo que para compreender um texto!

É preciso codificar as palavras, para assim, extrair as informações necessárias e desenvolver competências para escrever; compreender matemática, geografia, ciência, português, regras gramaticais e até mesmo textos científicos no caso do ensino superior.

Segundo PCNS (1998), citado por Cerqueira (2012, p.31) “Os PCNs [...] de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental revelam que a causa do fracasso escolar nesse nível é a falta de domínio da leitura e da escrita pelos alunos.”

Sendo assim, a leitura torna-se essencial para a formação estudantil do indivíduo, tanto nas séries iniciais e fundamental como no ensino médio e acadêmico, sem conhecer as palavras e não saber atribuir significados a elas, o sujeito não consegue um avanço na área do conhecimento formal. Nesse sentido Silva (2005, p.42) afirma “Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial a própria vida.”

Metodologia

Trata-se de um ensaio teórico cujo objetivo é instigar a discussão sobre a relevância da leitura para educação básica e superior. Gil (2008, p.8) Definiu método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. Para Minayo (2003) a metodologia é o “caminho do pensamento ao qual se deve seguir. Trata-se, essencialmente, do conjunto de técnicas a serem seguidas para construir uma realidade.”

Esses procedimentos só contribuirão para o sucesso da pesquisa, uma vez que, são as atividades básicas da ciência nesta perspectiva do real e do concreto.” Com isso, essa parte do trabalho consistiu em demonstrar os procedimentos adotados para a realização da pesquisa as quais as bases metodológicas representam os caminhos percorridos durante a aplicação deste estudo, com vistas a responder ao questionamento elencado no marco inicial, bem como na apresentação dos resultados que atendam aos objetivos propostos, possibilitando uma compreensão sucinta acerca da temática abordada.

A diferença do conhecimento informal do formal. E qual a importância da leitura para o ensino superior?

A leitura sempre fez parte da educação mesmo quando ainda não se tinha um conhecimento codificado, quando ninguém sabia ler nem escrever quando rabiscava figuras e traços nas pedras, alguns registros que precisava para solucionar alguns problemas cotidianos, o ato de ler fez parte e faz até hoje de toda a população do mundo, pois, mesmos os que não são alfabetizados, não despertaram para o conhecimento dos signos linguísticos, mas de alguma forma ler o mundo, como nos fala o sábio e eterno Freire (2008,p.11)”a leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Leitura é além das palavras, ler é compreender o que se vê nesse sentido a leitura pode ser visual e sensorial não restringe em codificação de letras, mas em habilidades para questionar, levantar hipóteses e solucionar problemas. Porém, não basta ter o saber informal é essencial a leitura da codificação das letras da análise de textos da grafia em si, a escrita, isso porque o conhecimento formal depende da escrita, do entendimento e contextualização dos textos lidos, do embasamento teórico do conhecimento científico.

Para Carvalho (2007, p.09) “produzir bons leitores é um desafio para a escola em todas as partes do mundo. Do ensino Fundamental á universidade, professores se queixam de que a maioria dos alunos lê mal e não sabem usar os livros para estudar.”

Contudo, a leitura na Universidade funciona como um fio condutor para a prática pedagógica de todas as disciplinas, não tem como ensinar e aprender sem envolver a prática da leitura principalmente na Universidade que os textos são científicos e a compreensão exige um domínio do receptor com os textos lidos. Segundo Lazzarim, *et al.*,(2016,p.11) :

Leitura significa compreender como está tecido o texto, mais do que juntar palavras. Por isso, a leitura de textos acadêmicos geralmente é um desafio para os estudantes acostumados a textos não especializados (revistas e jornais, por exemplo) ou literários. Quando ingressa na universidade, o estudante precisa aprender a lidar como vocabulário científico e filosófico, que apresenta conceitos complexos e argumentos elaborados em textos, exigindo concentração e dedicação de estudo.

Imagine um estudante que durante todo o processo estudantil de sua vida escolar, não desenvolveu o habito da leitura e ao ingressar na Universidade se depara com textos científicos que exigirá dele uma maior competência e habilidade na compreensão e contextualização do assunto discutido pelo autor, esse aluno terá que entender a concepção do autor, e ser capaz de desenvolver um posicionamento crítico sobre o texto ao qual está sendo analisado.

O grande desafio dos professores nas Universidades é justamente saber como amenizar as dificuldades desses alunos, quais estratégias encontrar para que esses educandos consigam despertar para a importância da leitura nesse contexto educacional onde o conhecimento é produzido e reproduzido, uma das metodologias utilizada na Universidade é ação do ensino, pesquisa e extensão o que faz o aluno ter que estudar mais, pois, irá colocar em prática tudo que adquiriu nas teorias, e construir o seu próprio conhecimento com as experiências ativas.

Tornando assim, as atividades de pesquisas relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, nas pesquisas o sujeito fará descobertas importantes, produzirá projetos e dependendo da situação terá que estudar mais para solucionar eventuais problemas. Nessa percepção é notório que o acadêmico precise ter consciência de que para desempenhar com qualidade o papel de estudante terá que ler bastante e escrever. Com base neste contexto a leitura e a escrita é fundamental para o desenvolvimento cultural, social e intelectual dos seres humanos.

As leituras diversificadas dos vários conceitos de autores facilitarão na compreensão e na escrita de diversos gêneros textuais, o sujeito passará dominar alguma particularidade linguística e adquirir habilidades de formador de opinião com capacidade de levantar hipóteses, solucionar problemas e produzir textos com coesão e coerência.

A dificuldade dos alunos para compreender os diferentes textos que são necessários para a sua formação acadêmica, principalmente os propostos nos trabalhos de leitura em sala de aula, requer uma reflexão sobre a prática efetiva de ler, compreender e criticar. Os diversos conceitos de leitura existentes podem ser agrupados em duas grandes concepções, geralmente vistas como antagônicas.

Uma primeira tendência é a que prioriza o texto, conseqüentemente, a leitura é vista como produto, como reconhecimento de sentidos materializados na superfície textual. Essa posição não considera a importância do leitor e preconiza a noção de texto como objeto autônomo e fechado de sentidos estáveis. Essa postura provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, entendendo que o sentido está no texto. Portanto, caberia ao leitor a tarefa de decodificar e reconhecer os elementos linguísticos já conhecidos e descobrir o significado dos elementos desconhecidos. Uma segunda tendência prioriza o leitor, ele é visto como fonte de sentidos. Segundo essa posição, a leitura consiste justamente em um processo de atribuição de sentidos ao texto cuja materialidade linguística tem a significação que lhe for atribuída pelo leitor.

Freire (1999) expõe que nenhuma leitura da palavra e do mundo pode ser verdadeira se for feita tendenciosa e “neutramente” ou ingenuamente, nesse aspecto algumas condições: o sujeito curioso “desarmado” de preconceitos, aberto a aceitar pensar sobre o novo, abre as possibilidades de avançarmos no regaço de um mundo

no qual respeitamos todos os seres da natureza, a serviço dos homens e das mulheres.

Portanto a leitura deve ser praticada se estabelecendo diálogos que necessariamente tem que ser gerado por respostas às perguntas fundamentais que Paulo se fez continuamente em suas obras, e instigou que os leitores o que fizessem sempre. Por quê? Contra quê? Contra quem? A favor de quê? A favor de quem? (FREIRE, 1999)

Para o mesmo autor a leitura deve estar imbricada, vinculada ao ato de escrever, ao sujeito que lê/escreve; ao que se passa ou se passou no mundo concreto, como o vemos e interpretamos diante da ideologia que temos e praticamos. Destarte a leitura para ser transformadora para o sujeito deve envolver-se com a dialógica e onde não há neutralidade, quando se realiza a leitura o sujeito deve estar aberto a novas experiências de percepção de mundo.

Estudos revelam que a leitura e sua compreensão coadunam para que o leitor interprete a partir do entendimento da realidade como um todo, indo muito além da análise reducionista, pois ao se iniciar esse que processo na escola, melhor expondo como desenvolvimento da capacidade leitora. Considerando que quanto maior o treino das habilidades de leitura e compreensão, melhor o entendimento do que está sendo lido. Assim, a ação de ler torna-se um aprendizado contínuo.

Para haver a compreensão de leitura faz-se a interação entre o texto e o leitor, o que vai permitir combinações, teste de hipóteses permitindo que o mesmo leve em conta os resultados obtidos. Sendo assim a leitura não é uma tarefa fácil, pois implica em uma série de coordenações e habilidades que o indivíduo deve possuir para conferir significado, organizar as palavras buscando sentido.

No que concerne a caracterização dos leitores são aspectos pujantes a serem considerados: as falhas para decodificação de informações, o vocabulário restrito, a falta de estratégias para aprendizagem adequadas e falta de motivação para leitura o que pode prejudicar o processo de compreensão. Na atualidade a escola ainda tem papel pouco significativo na estimulação de leitura, pois ainda não há estímulo suficiente a prática de leitura. Pesquisas demonstram que também há ganhos em aprendizagem de leitura quando relacionam à interação dos pais no contexto escolar como agentes incentivadores(MARTINS, 1994)

No contexto escolar a dificuldade de compreensão de leitura tem sido identificada como um dos aspectos determinantes do fracasso escolar de alunos em vários níveis de escolarização. Pesquisas nessa área apontam para a compreensão de leitura como um dos principais problemas citados por alunos, dentre aqueles que interferem diretamente em seu desempenho acadêmico.

Cabe salientar que é preocupante a forma reducionista que muito professores, por várias razões, ainda continuam a tratar a leitura de forma reducionista. Ora, alguns docentes do ensino fundamental e médio ainda tratam a leitura como um

simples objeto escolar, por vezes desvinculado da realidade e de sua função social, histórica e cultural(MARTINS, 1994)

Para tanto, é necessário que o professor do ensino fundamental e médio trabalhe a leitura como um processo no qual o leitor/aluno realiza um trabalho de compreensão e interpretação de textos a partir de seus objetivos, de seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor, sobre aspectos linguísticos envolvidos, dentre outros aspectos importantes.

Na prática da leitura, o aluno/leitor deve ser atuante no processo, colaborando com o autor na decifração do texto, tentando encontrar o maior número de significados possíveis para o mesmo. Para a autora, o bom leitor tem visão aberta, busca significados, constrói sentidos, alargando, assim, seu horizonte social, fazendo sem dúvida, uma leitura ativa e produtiva.

Em contraponto ao modelo de ensino tradicional, definido por Paulo Freire como bancário, fundamentado na memorização e reprodução de conteúdos disciplinares descontextualizados, os modelos não tradicionais propõem uma concepção de aula universitária mais completa e complexa, compreendida como “con(vivência)” humana e de relações pedagógicas, que visa: o domínio da teoria e da técnica de forma crítica, a progressiva autonomia na conquista de conhecimentos, a formação continuada, a pesquisa integrada ao ensino e extensão, através do estímulo e desenvolvimento do senso crítico investigativo, em um contexto atual, rompendo as fronteiras do conhecimento e gerando novas perspectivas sobre o tema (FREIRE, 1982).

A facilitação do processo de aprendizagem dos sujeitos pelos professores, motivando-os, provocando-os a questionar, mostrando-lhes a importância e o funcionamento daquele conhecimento na prática e transferindo a responsabilidade do processo de aprendizagem para o aluno.

Comumente, ao se trabalhar uma metodologia de aprendizagem ativa procura-se enxergar os sujeitos como protagonistas do seu processo de aprendizagem, buscando conhecer a bagagem acadêmica e os anseios do discente, para que, alunos e professores, possam ser agentes/parceiros e co-responsáveis nas ações de aprendizagem, ensinando ao aluno a olhar para si como um ser em construção em constante aprendizado, a fim de que este possa entender o seu ritmo, identificar suas próprias competências, potencialidades e limitações para, então, ser capaz de desenvolver o próprio processo de aprendizagem, ou seja, aprender a aprender.

Dessa sorte, pode-se inferir que as estratégias pedagógicas de Aprendizagem Ativa: são utilizadas com o objetivo de levar um estudante a descobrir um fenômeno e a compreender conceitos por si mesmo e, na sequência, conduzir este estudante a relacionar suas descobertas com seu conhecimento prévio do mundo ao seu redor. Assim sendo, espera-se que o conhecimento construído tenha mais significado do que quando uma informação é “passada” ao estudante de forma passiva.

Nas estratégias de Aprendizagem Ativa, o estudante é o principal agente do processo de construção de seu conhecimento, agindo para aprender e o professor tem o papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Ele tem de atuar como um mediador atento no processo de construção do conhecimento de seus estudantes (MIZUKAMI, 1986).

Nesse sentido, a utilização de estratégias pedagógicas de Aprendizagem Ativa fez com que o papel do estudante universitário, e do professor fossem modificados, assim como o Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem conceito de sala de aula também se expandiu. Ele transcende a aula como espaço físico estático em um tempo definido.

Os novos espaços (extra muros) exigem do aluno a prática da interdisciplinaridade e contextualização com o mundo real e, portanto, são mais instigantes, motivadores e interessantes para os alunos, além de envolvê-los na sua realidade profissional. A aula, portanto, deve ser um espaço que permita, favoreça e estimule a discussão, existindo numa realidade contextualizada temporal e espacialmente, num processo histórico em movimento. Aula viva, funcionando como dupla direção: de receber a realidade para trabalhá-la cientificamente e a de voltar para ela de forma nova, com propostas novas de intervenção (MIZUKAMI, 1986)

Diante deste quadro, torna-se vigente o envolvimento dos alunos, através de sua participação na construção do plano de ensino, processos avaliativos, objetivos, importância da disciplina, de forma que o grupo seja igualmente responsável pelo cronograma e metas a serem cumpridas. Tornar o aluno protagonista da aula, na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa investigativa, o debate e a formação crítica de conclusões acerca do tema, de forma que a aula seja construída coletivamente, com participação ativa dos alunos (MARTINS, 1994).

A importância das atividades individuais, a exemplo de leituras prévias, levantamento bibliográfico, escrita, estudo dirigido, entrevista, entre outros, no sucesso e produtividade das atividades pedagógicas coletivas - como o debate e a tempestade de ideias, também são critérios importantes elencados nas metodologias de aprendizagem ativa. O conhecimento avança a partir das atividades individuais, por meio das atividades coletivas, sendo este lugar de construção de novos conhecimentos, confrontamento de ideias e de preparação dos alunos para demandas presentes e futuras.(LEÃO, 1999).

Desta forma, os educadores têm papel fundamental na atualização constante dos conteúdos, cerne da rotina universitária, devendo estar atentos a evolução das ciências e reforçando a importância da pesquisa para o processo de aprendizagem continuada. Para isso, o professor deve entender que a formação continuada é o único caminho da docência, abrindo portas, inclusive, para o conhecimento de novas metodologias de aprendizagem, mais estimulantes, que apresentam melhores resultados (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008)

Essa segunda concepção de leitura está fundamentada na psicologia cognitivista e considera que o leitor é a fonte de sentido, portanto opõe-se, em parte, à concepção anterior. O que se pode perceber é que essas duas tendências têm se revelado incapazes de produzir um leitor crítico, um leitor capaz de construir sua compreensão a partir das palavras do autor e posicionar-se com sua contra-palavra. É importante ainda refletir a respeito de uma terceira posição teórica sobre leitura, intermediária em relação às duas tendências e que supera essa dicotomia texto-leitor, denominada sociointeracionista e desenvolvida a partir do conceito Vygotskyano de interação na aprendizagem (ORLANDI; SOLE, 1998)

Essa posição entende que a construção de sentidos se dá através de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor no espaço compartilhado do texto. Portanto, o leitor para construir o significado durante a leitura mobiliza seu conhecimento prévio, socialmente adquirido e armazenado em esquemas mentais, confrontando-os com as pistas linguísticas impressas pelo autor no texto, entende-se, portanto, que a leitura se processa na interação autor texto-leitor. Conforme as recentes correntes teóricas, o texto já não pode ser considerado como um objeto linguístico cujos sentidos existem fora de um contexto sócio-histórico e discursivo (PIAGET, 1976).

Define texto como evento discursivo, que vai além da sua materialidade linguística, encaminhando-se, assim, para uma perspectiva interacional com inclusão do aspecto sócio-histórico. Também. Ao se abordar questões de letramento, a concepção de texto escrito entende-se este como evento discursivo que não pode ser desvinculado do contexto sócio-cultural em que é produzido. Assim, reivindica a necessidade de se legitimar outros modos de ler, diferentes do padrão escolar, os quais se constituem em função do contexto em que seus participantes estão inseridos.

É através da leitura e sua respectiva compreensão que se consegue entender a realidade. Compreender um texto é estabelecer uma relação dinâmica com um determinado contexto, bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto. Assim, a leitura de um texto precisa transcender os limites dele mesmo e remeter o leitor à percepção e análise da realidade (CORACINI, 2002).

Após a indicação da bibliografia, o professor solicita aos alunos a leitura dos textos que serão discutidos na sala de aula. A aula do professor está diretamente articulada à realização dessa leitura prévia dos textos. Porém, como os alunos demonstram dificuldades para compreendê-los, o que se percebe é que não há propriamente uma discussão em sala de aula sobre as ideias apresentadas pelo autor e sim a exposição, pelo professor, daquilo que considera importante. Ou então, a partir da leitura do texto, passa-se a discutir um tema; porém não se dialoga com as ideias do autor (GEMIGNANI, 2012).

O aluno afasta-se do texto lido passando a comentar o tema conforme o seu conhecimento prévio, extrapolando para outras questões paralelas. Além disso, a leitura dos textos também é utilizada para a realização de resumos, sendo que, muitas vezes, não há explicitação de um objetivo para essa atividade, bem como não há o retorno para o aluno sobre o texto que produziu. O problema se agrava quando o professor solicita uma resenha. Não há como o aluno posicionar-se criticamente diante de um texto quando ele sequer compreendeu as ideias apresentadas. (MIZUKAMI, 1986)

O texto do aluno, geralmente, revela a sua incompreensão e se caracteriza como uma colagem do texto original, isto é, revela que ainda não se constituiu como um leitor proficiente. Em relação a não compreensão dos textos pelos alunos, não há uma ação pedagógica planejada para orientá-los quanto ao desenvolvimento das suas habilidades e de estratégias cognitivas utilizadas na leitura proficiente. Não é realizado nenhum trabalho pedagógico com desenvolvimento de atividades cognitivas de reflexão, com ativação do conhecimento prévio e análise crítica do conteúdo linguístico que possa levar os alunos (GEMIGNANI, 2012)

Conclusão

Diante do exposto pode-se perceber o qual é importante a prática da leitura para todos os níveis educacionais, pois confere ao educando maior propriedade intelectual e pensamento crítico reflexivo. Porém a mesma deve ser incentivada para que se torne algo comum na vida dos alunos e não como uma imposição algo que seja enfadonho o gosto pela leitura e interpretação correlaciona-se ao conhecimento de mundo e do contexto de cada aluno e deve ser visto de forma individualizada.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, M. **Guia Prático do Alfabetizador**. 1. ed. São Paulo: Ática 2007.
- CERQUEIRA, D.C.S. **Leitura e produção textual: inserção do texto em sala de aula**. Graduando, Feira de Santana, v. 3, n. 4, p. 25 - 36, jan -jun . 2012.
- CORACINI, M.J. (org). A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: autores Associados, Cortez, 2008.
- _____. **“Considerações em torno do ato de estudar”**. In: Ação Cultural para a Liberdade. 6. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 37. ed., São Paulo: Cortez, 1999.
- GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012.
- HENRIQUES, V.; PRADO, C.; VIEIRA, A. Editorial convidado: aprendizagem ativa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 36, n. 4, 2014.
- LAZZARIN, L.F. **Introdução à escrita acadêmica**. 1. ed. Santa Maria, RS : UFSM, NTE, UAB, 2016.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e Escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, 1999.
- MARTINS, M.H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. Prefácio.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

O DOCENTE E AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS APLICADAS AO ENSINO DE LITERATURA NO FUNDAMENTAL

Alessandra Matias Araújo
Kauikwagner Jales
Jefferson Silva de Barros Santos
Francinaldo Montenegro Barbosa

Introdução

O ensino de literatura traz consigo o desafio de formar leitores que compreendam o verdadeiro significado do texto literário. Conforme Silvina Lopes, citada por Santos et al. (2017, p. 3), o ensino voltado ao saber literário não se resume à aquisição do conhecimento de “variados textos, autores ou datas históricas, [mas] é acima de tudo entender o significado que ela representa para si mesma” (1994, p. 368), razão pela qual o professor tem diante de si a rigorosa incumbência que implica ensinar literatura através de suas próprias experiências com o texto literário (MATOS, 1987, p. 20 apud SANTOS, *ibid.*). Dessa forma, os alunos podem ser conquistados quando percebem a aproximação-apropriação e o conseqüente domínio que o professor demonstra em relação ao seu contato com a literatura.

Já ao refletirmos acerca da maneira como o aluno deveria aproximar-se do texto literário, de modo que dialogue com a sua própria leitura e nela encontre significados que o façam voltar-se com um novo olhar para si e para a realidade que o circunda (assim como para a própria literatura), percebemos neste sentido a importância de se adotar metodologias que gerem expectativas positivas, que estimulem o confronto entre as ideias e que forneçam as primeiras bases para os processos cognitivos e as relações conceituais em que irá se apoiar o exercício do pensamento crítico e reflexivo, desde os primeiros contatos com a literatura no Ensino Fundamental.

O estudo que realizamos na sequência é um levantamento da importância da abordagem ao texto literário no Ensino Fundamental a partir do emprego de metodologias adequadas a uma experiência literária que se propõe (mais) plena de significado, aliada à formação de competências leitoras como objetivo mais básico à uma educação literária, considerando a relevância de alguns outros aspectos referentes à prática docente, tais como as prescrições dos documentos normativos que regem a educação básica e os contextos de recepção. A discussão aqui proposta representa uma tentativa no sentido de obter respostas aos seguintes questionamentos: Como definir a importância que possuem os métodos adotados nas práticas voltadas ao ensino de literatura para uma educação literária? Como se verifica a recepção do texto literário, entre estudantes do nível Fundamental, a partir de uma proposta de

ensino baseada no uso de seqüências didáticas? As metodologias aplicadas pelos professores têm contribuído para a formação de leitores críticos, que desenvolvem competências leitoras e criativas em sua produção escrita? Como pode o docente estimular a apreciação e o gosto pela literatura em seu alunado? Outrossim, procuramos lançar mão da contribuição proveniente de cinco importantes componentes curriculares básicos ao conhecimento literário, ministrados nos cursos de Licenciatura em Letras, os quais estão intimamente relacionados à presente pesquisa, a saber: *Introdução aos Estudos Literários, Literatura e Ensino, Teoria Literária, Literatura Brasileira e Metodologia do Ensino de Literatura*.

A escolha do tema se justifica com base na pertinência do assunto, o que adquire expressão através da análise, dos apontamentos e da reflexão acerca das questões referentes ao ensino de literatura no nível Fundamental e aos procedimentos de natureza metodológica, seus tipos e sua funcionalidade, adotados nas abordagens ao texto literário pelo docente. O que encontra no aporte teórico, nas diretrizes institucionais e nas práticas do cotidiano escolar os elementos para a construção do debate sobre os rumos para uma educação literária em face aos desafios educacionais de nosso tempo.

Por meio deste artigo objetivamos, portanto, a realização de uma investigação em torno de algumas das principais questões relativas ao emprego de metodologias voltadas à abordagem ao texto literário. A fim de refletir acerca da importância, necessidade e funcionalidade do tipo de abordagem metodológica aplicada a tais textos, propomos uma breve análise das indicações dos documentos normativos sobre o ensino de literatura para o nível Fundamental e uma discussão de caráter introdutório concernente à proposta metodológica do trabalho com seqüências didáticas, cuja finalidade é traçar um paralelo entre teoria e prática aplicada ao trabalho com o texto literário, tendo em vista os resultados provenientes de observação e pesquisa de campo.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho consistiu em análise bibliográfica e pesquisa aplicada de campo, motivadas pelo interesse de entender quais são as práticas e os modelos metodológicos adotados pelo docente em seu trabalho com a literatura no Ensino Fundamental. O cumprimento de cada etapa envolvida na seqüência das atividades propostas obedeceu aos seguintes critérios e desdobramentos: fizemos, em um primeiro momento, uma descrição inicial do objeto desta pesquisa, que consistiu na elucidação dos temas envolvidos (definição dos aspectos fundamentais, enquadramento teórico, explicitação do viés temático, menção a algumas de suas fontes e autores etc). Ainda dentro deste desenvolvimento inicial, seguimos considerando os modos de tratamento para com o “literário” e o seu lugar no âmbito das discussões pertinentes à oferta de uma educação leitora e literária significativa, em que foram feitos apontamentos relativos ao caráter imprescindível do método aplicado ao ensino de literatura bem como sobre outras

preocupações que subjazem à prática docente, a partir dos estudos de vários teóricos, como Colomer (2007), Fontão (2010) etc, e posteriormente em relação a outros aspectos envolvidos no trabalho com o texto literário, fundamentados na contribuição de Bordini e Aguiar (1993) e Cosson (2014), entre outros. Na sequência foi feito um levantamento das principais orientações e diretrizes contidas na legislação educacional vigente, relacionadas ao texto literário e ao ensino de literatura. Num segundo momento introduzimos a discussão referente aos aspectos didáticos do emprego de metodologias utilizadas na abordagem e no ensino de literatura, através da apresentação de uma proposta metodológica baseada no uso de sequências didáticas e seu aporte teórico. Por fim, foram apresentados os resultados da pesquisa de campo, a qual consistiu numa investigação sobre o trabalho com o texto literário realizado por professores de uma escola pública, cujos dados foram colhidos através da observação e da aplicação de questionário, em que fora abordada a temática relacionada a leituras e práticas literárias em sala de aula, com turmas da 4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental. O relato de como se deu a atuação docente em sala de aula tomou por base as constatações a que chegamos mediante a referida observação, consistindo numa descrição a partir de exemplos extraídos do que se viu do próprio trabalho com o gênero poema.

Revisão de literatura ou Pressupostos Teóricos

A literatura no Ensino Fundamental – o método, o docente e a abordagem ao texto

Um dos tópicos sobre os quais há permanente reflexão, a qual se desdobra sob um amplo debate envolvendo tanto teóricos quanto instituições ligadas ao ensino, é aquele que diz respeito às diversas propostas para o ensino de literatura. Tendo como certo que “a literatura circula pelo universo escolar”, a sua existência já não é objeto de preocupação e sim “a forma como tem sido oferecida aos jovens leitores” em toda a sua trajetória escolar em curso desde o Ensino Fundamental (LITERATURA..., 2018, p. 18). Trata-se das formas de mediação e recepção/apropriação do texto literário, assunto que nos convida a muito mais do que repensar antigas formas e/ou ênfases, consagradas pelo uso, as quais definiram certas modalidades de tratamento para com o literário, como, por exemplo, aquela em que, na prática, não raras vezes, relega-se o ensino de literatura a um segundo plano à medida que a preocupação volta-se muito mais para o ensino de gramática, como aponta Fontão (2010, p. 3 [186]). O que significa, em outras palavras, transpor os limites da discussão que ocupa-se da mera consideração sobre a presença conteudística (manifesta na ênfase sobre a organização do currículo), para a que ocupa-se de uma “educação literária” integral e com o tipo de “proposta metodológica” que melhor atenda àquela, com respeito às especificidades da sala de aula. À vista disso, somos levados ao reconhe-

cimento de que o trabalho com o texto literário, sob o ponto de vista da articulação do ensino no âmbito das práticas educacionais, deve primeiramente partir do entendimento da necessidade do método (distinguindo entre seus tipos, características e usos sob variadas formas de aplicação) para, enfim, definir a sua importância na prática docente.

Uma definição do que significa “método” pode ser obtida de Russ (2010, p. 16), a qual o descreve como “[...] antes de tudo, como indica a etimologia, uma via ou caminho (*hodos*) para (*meta*): um conjunto de procedimentos lógicos e racionais, que permitem chegar a um fim.” (grifos da autora). Metodologia é, portanto, com base nessa explicação, o que se desprende da adoção e da consequente aplicação de um determinado conjunto de procedimentos e técnicas, utilizados para um fim, ou fins, que se tem em vista (SEGABINAZI; LACERDA; ALVES, 2019, p. 12). Com isso em mente, a importância do método pode ser definida com base em seu caráter indispensável como fator condicionante a uma ação didático-pedagógica proveitosa aos fins a que se propõe uma “educação literária”.¹⁶

Uma vez que “o trabalho com o texto literário necessita de um planejamento adequado, que leve sempre em consideração o receptor e o seu contexto” (Ibid.), as práticas docentes, em seu trabalho com a literatura, adquirem importância central em toda essa discussão. Aqui, a natureza imprescindível do emprego de metodologias funcionais¹⁷ deve ser enfatizada, à medida que representam uma resposta à questão sobre a necessidade de um ensino de literatura que, “oferecida aos jovens leitores” (LITERATURA..., 2019, p. 18), lhes faça sentido. Daí, são várias as propostas metodológicas que buscam atender a essa necessidade, entre elas a que consiste na utilização dos métodos recepcional e criativo, dentre outros, os quais serão abordados em outro momento, neste trabalho. Ademais, destacamos a íntima relação existente entre a nossa proposta por meio deste artigo e o letramento literário como um dos objetivos a serem alcançados através da educação literária. Objetivo este explícito na legislação educacional vigente, ou seja, promover “(...) a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 30).

¹⁶ Nova terminologia amplamente utilizada, embora só recentemente adotada, nos círculos educacionais para referir-se à expressão habitual “ensino de literatura”, segundo Teresa Colomer. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. 1ª ed. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007, p. 32.

¹⁷ Subentendemos por “funcional” algo que possui eficácia, que é de uso cômodo, isto é, adaptável, prático, utilitário etc; adequado, portanto, aos fins a que se destina. DICIONÁRIO. *Funcional*. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/funcional>. Acessado em: 23 fev. 2019. O que não resulta, necessariamente, numa concepção utilitária para com a função do texto e a finalidade da leitura e do ensino literário, num sentido estritamente pragmático. Ver, para mais discussões, Colomer, op. cit. p. 33-34.

Aqui também concordamos com Teresa Colomer (2007, p. 30) quanto à sua afirmação de que o desenvolvimento de competências leitoras é uma das principais razões subjacentes à educação literária e às discussões em torno da literatura. Tecendo todo um quadro conceitual, ao se reportar às transformações pelas quais vem passando a sociedade e a escola na atualidade, ela chama atenção para a atual imposição de novos desafios ao ensino de literatura. O que devemos considerar uma preocupação adicional entre esses novos desafios, que cercam a educação literária em um novo contexto marcado pela ampla difusão das novas tecnologias e pelo protagonismo dos meios de comunicação de massas é, certamente, o que se expressa em termos das expectativas e exigências que correspondem à formação de um novo perfil de leitor (Ibidem, p. 21, 22). Um dos fatores que mais têm contribuído para dar peso a essas expectativas e exigências é, sem dúvida, a necessidade de uma educação literária que se adeque aos novos formatos culturalmente estabelecidos, com sua ênfase no que é plural, dinâmico, versátil.¹⁸

É nesta mesma perspectiva que Jales e Araújo falam sobre os novos desafios que são postos diante do docente frente a uma “geração conectada” (2018, p. 10), um novo perfil de estudantes e leitores literários, para quem a utilização das novas tecnologias digitais como suporte para o ensino de literatura funciona como um importante aliado da escola. “Por meio das tecnologias digitais a literatura se apresenta à uma nova configuração do próprio leitor” (Ibid., p. 4), afirmam, ao falar sobre o poder que a literatura tem “de conquistar em qualquer tempo, podendo motivar e criar novos leitores em seus diversos contextos, apresentações e suportes” (Ibidem). Os autores indicam esta contribuição que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem prestar à uma nova educação literária, uma vez que estas podem ser enquadradas na categoria de “recurso metodológico” (Idem). De modo que isto mais uma vez reforça a validade e a carência do método como recurso estratégico na criação, aperfeiçoamento ou reformulação de metas e práticas de ensino e aprendizagem, na somativa dos esforços que giram em torno da promoção do saber literário. Logo, somos remetidos à reflexão sobre o método, seus modos de funcionamento e as muitas possibilidades que se mostram como alternativas válidas à sua utilização.

¹⁸ Ver, a este respeito, *Literatura e Cultura*, de Heidrun Krieger Olinto e Karl Erik Schöllhammer (et. al. /orgs.). 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008, p. 63-70, em que se discute sobre a problemática suscitada pelo “deslocamento da literatura”, no contexto da reflexão sobre a relação entre literatura e cultura, em que se diz que “as múltiplas linguagens da cultura vão pouco a pouco desenvolvendo seus métodos de abordagem, enquanto se servem da tradição dos estudos de literatura para estabelecer algumas coordenadas. No entanto, a tradição da leitura literária, também no lado dos receptores, fragilizou-se enormemente com o advento fulminante da mídia de imagem, som e corpo, tornando insólita, senão melancólica, a figura do leitor retirado e intimista, cujo tempo e espaço de fruição volatilizou-se no frenesi da pósmodernidade”, p. 66.

Breve análise das indicações dos documentos normativos sobre o ensino de literatura

O que dizem os principais documentos normativos da educação básica sobre o ensino de literatura voltado ao Ensino Fundamental? Quais são estes documentos? Que posturas eles adotam? Num sentido geral, tanto os PCNs quanto as OCNs e a BNCC têm como pretensão o estabelecimento de propostas e diretrizes educacionais cuja principal finalidade é servir como instrumentos eficazes na aplicação de metas (e na consecução dos respectivos resultados) que visam tornar a educação funcional. Abarcam, de maneira ampla e generalizada, as discussões relativas aos referenciais, às determinações e às condições que consideram-se as mais adequadas para a implementação dos princípios e normas que dizem respeito ao currículo escolar e ao funcionamento geral do sistema educacional (NETO, 2014, p. 2 [113]). Mas, num sentido específico, o que dizem em relação ao ensino de literatura? Que aspectos ou questões são levantados ou recebem um maior enfoque?

A literatura e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s

Antes de considerarmos o que dizem os PCNs, a respeito do ensino de literatura, devemos deixar claro que estes documentos estão divididos em três grupos: (1) *Parâmetros Curriculares Nacionais da 1ª a 4ª Séries* (I e II ciclos - 1997); (2) *Parâmetros Curriculares Nacionais da 5ª a 8ª Séries* (III e IV ciclos - 1998); e *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM - 2006).¹⁹ Focaremos os dois primeiros grupos, iniciando pelas determinações dos PCNs para o Ensino Fundamental da 1ª a 4ª Séries, que aparecem numa subseção intitulada “A especificidade do texto literário”, em que é indicada qual deve ser a atitude adequada por parte do docente no que concerne ao ensino de literatura:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 30).

¹⁹ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) estão disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

Dito em outras palavras, este “exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas” voltado ao texto literário deve sempre partir do pressuposto de que se trata de um gênero textual com características muito específicas e que exige, portanto, formas diferenciadas de abordagem. O referido reconhecimento nada mais é do que a aplicação do critério de distinção que deve reger todo o trato para com o texto literário, o qual está pautado na seguinte descrição acerca da sua própria natureza, isto é, de alguns dos aspectos que o particularizam:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (Ibidem, p. 29).

Já os PCNs para o Ensino Fundamental da 5ª a 8ª Séries, sob o mesmo título utilizado na subseção supramencionada, estabelecem antes de tudo que a abordagem ao texto literário não deve se *prender* a um tratamento meramente ficcional, de todo descomprometido com a realidade, por um lado, nem sob um enfoque gramatical, por outro:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (Ibid., 1998, p. 26).

Partindo deste princípio, deve ficar claro, já desde as Séries iniciais, que o texto literário requer uma forma de aproximação que é distinta e específica em relação a outros textos e gêneros, o que depende de orientações precisas a respeito da forma de recepção exigida por este tipo de texto:

[...] o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. (Ibidem, p. 70).

O parâmetro acima chama atenção, mais uma vez, para a natureza distinta entre os tipos e gêneros textuais – entre eles o texto literário – e para a necessidade de uma forma de aproximação deste que respeite as suas especificidades, tal como o que é esperado em aulas de literatura.

O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, a respeito do ensino de literatura

Ao delinear os seus pressupostos metodológicos quanto ao ensino literário as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* aliam o ensino de literatura a fins claramente didáticos. As DCNs dizem, no subitem “Articulações e continuidade da trajetória escolar” (Art. 30, Inciso III, Parág. 2º):

Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais, 2010, p. 118).

Não há aqui qualquer referência direta à adoção de uma metodologia(s) específica a ser aplicada ao estudo ou às aulas de literatura. É, contudo, na recomendação “adotar formas de trabalho” que está subentendido o seu emprego, já que, por definição, trata-se de “diretrizes”. Do dito acima, postula-se o caráter imprescindível da aplicação do método às práticas didáticas e aos procedimentos de estudo e análise em geral. O que, aliás, é premissa igualmente verdadeira em relação a todos os outros campos do saber (matemático, científico, filosófico, lingüístico, literário etc). Assim, uma vez que tal expressão pressupõe a aplicação de práticas e recursos metodológicos como meios para a concretização dos fins a que se propõem as práticas de ensino, as quais têm por objeto a própria literatura, depreende-se disso o fato de que, embora não se faça menção explícita à palavra “método”, presume-se a sua utilização em todos os processos de ensino e aprendizagem sob prescrição.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e sua proposta metodológica para o ensino de literatura

A nova BNCC é um dos documentos normativos da educação nacional que têm como finalidade nortear o currículo escolar, em nível nacional, através de ações que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências na forma de orientações para a atuação docente abrangente à esfera de toda a educação básica. Segue, a título de exemplo, uma ilustração (quadro ilustrativo abaixo) contendo um resumo da proposta metodológica contida neste documento para turmas de Ensino Fundamental da 6ª e 7ª séries, constando de orientações acerca de como o professor deve atuar em relação ao estudo de textos literários (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 167):

QUADRO 1 – *Língua portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.* “CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO”

Leitura	Relação entre textos (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica
	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - item 4.1.1.2. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

Ao elencar os itens acima, objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades pelo aluno, a BNCC estabelece como pré-requisito a elaboração de um

currículo que contenha diretrizes metodológicas (“Estratégias de leitura, apreciação e réplica”) por meio das quais o professor utilize os recursos e instrumentos aqui descritos (a exemplo do que segue em “Relação entre textos”) em seu trabalho cotidiano com o gênero e os textos literários. Do que depreendemos a necessidade de orientação metodológica (articulação de estratégias e planejamento), a qual deve conformar-se ao gênero literário dos textos (sejam eles poéticos ou prosaicos), atendendo-se para todas as suas particularidades, com vistas a amparar e a conduzir o ensino de literatura no Ensino Fundamental. O que, não obstante, implica dizer que, sem que se incorra necessariamente no erro de gramaticalizar ou historicizar²⁰ o ensino de literatura, esta deve ser abordada dentro de um conjunto de ações de natureza didático-pedagógica que partam de uma proposta e de uma ação metodológica pautada na diversidade e na adequabilidade contextual, vivencial e dialógica.

Metodologias de leitura que se baseiam em Sequências Didáticas

O que são Sequências Didáticas? São formas específicas de organização e disposição do(s) conteúdo(s) que se quer ensinar aos alunos em uma ordem em que se possa alcançar os objetivos de aprendizagem propostos, através de ações interligadas (encadeamento de passos ou etapas mediante os quais os conteúdos são apresentados). Em outras palavras e sob o ponto de vista de sua estrutura e composição, as sequências didáticas consistem em procedimentos didaticamente orientados, de acordo com os quais utilizam-se instrumentos educacionais diversos cuja finalidade é tornar mais eficientes os processos de ensino e aprendizagem. Elas estão, portanto, intimamente ligadas a metodologias de ensino que contribuem para organizar as ações do professor, dentre outras coisas, tendo como sua principal finalidade obter uma maior interação entre os alunos e os próprios conteúdos apresentados. Podemos chegar a esta definição por meio da explanação feita por Cosson (2014) ao longo das páginas 45 a 109 de *Letramento Literário: teoria e prática*, acerca da finalidade

²⁰ Para mais discussões a respeito de ambos os tipos de abordagem, veja, de J. Hélder Pinheiro Alves, *Caminhos da abordagem do poema em sala de aula*. Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008, em que o autor propõe uma discussão em torno das práticas de ensino aplicadas à análise de poemas e de outros gêneros literários, em sala de aula, as quais ainda estão impregnadas pelo estilo vicioso de uma abordagem historicista e gramatical, em que “o encantamento que poderíamos ter tido” pelo texto literário (no caso o poema) é, em suas palavras, “sufocado pelo modelo de aproveitamento do poema”, p. 2. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/4299/3250>. Acessado em: 23 dez. 2018. O que, em outros termos, reflete um modelo educacional em que temos “a perspectiva historiográfica como abordagem exclusiva do texto literário na escola, reduzindo o acesso à literatura por meio de trechos, descontextualizados de suas condições de produção”. LITERATURA e Ensino: Reflexões e Perspectivas. In *Literatura e Ensino (LE) – Aula 1; Unidade 1*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2018, p. 16. Disponível em: <http://www2.ead.ifpb.edu.br/my/>. Acessado em: 05 jan. 2019.

a que se propõem as Sequências Didáticas (SD), em que são utilizadas ilustrações por intermédio das quais o autor nos dá exemplos de sua aplicação prática e em que considera alguns dos métodos de ensino de literatura que utilizam este recurso.

O trabalho de Bordini e Aguiar (1993, p. 25-170), propõe e elucida cinco métodos para o ensino de literatura, a saber: 1. *Método científico*; 2. *Método criativo*; 3. *Método recepcional*; 4. *Método comunicacional* e 5. *Método semiológico*. Para cada método as autoras apresentam fundamentação teórica, objetivos e critérios de avaliação. Elas direcionam sua pesquisa ao trabalho com os textos literários, explicando cada um dos cinco métodos mencionados, visando uma aplicação prática destes métodos no Ensino Fundamental e no Médio (SEGABINAZI; LACERDA; ALVES, 2018, p. 13).

Convém definir, em linhas gerais, qual é o significado e quais são as etapas envolvidas na aplicação dos métodos *criativo* e *receptional*, conforme preestabelecemos, com base nos quais é desenvolvido o trabalho com sequências didáticas. Assim Bordini e Aguiar descrevem, por meio da obra supramencionada, *Literatura: a formação do leitor* (1993), o significado e as etapas que estruturam ambos os métodos. O método criativo é, nas palavras das próprias autoras, “um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento de forma não exclusiva” (1993, p. 62). Os passos sequenciados dentro do método criativo, são, respectivamente: (1) *Constatação de uma carência*; (2) *Coleta desordenada de dados*; (3) *Elaboração interna dos dados*; (4) *Constituição do projeto criador*; (5) *Divulgação do trabalho*, sendo que a primeira e a segunda etapas podem ocorrer simultaneamente, de acordo com as autoras (Ibid., p. 71).

Definido como o método em que o papel do leitor é supervalorizado como parte essencial dos processos que envolvem a produção de uma obra e sua interpretação, na determinação da constituição do significado de textos os mais diversos, um conceito central ao método receptional é o de “horizonte de expectativas”, o qual representa a resposta do leitor em diversos momentos ao longo da exposição (do texto). O método consiste, portanto, nas seguintes etapas, sendo estas: (1) *Determinação do Horizonte de Expectativas*; (2) *Atendimento do Horizonte de Expectativas*; (3) *Ruptura do Horizonte de Expectativas*; (4) *Questionamento do Horizonte de Expectativas*; (5) *Ampliação do Horizonte de Expectativas* (Ibidem, p. 91). As projeções e o alcance deste último, o método receptional, se constroem dentro dos contornos de uma “estética da recepção”, ou “teoria da recepção”, corrente teórica originada nos anos 1960, cuja ênfase fundamental está na interação entre texto e leitor, da qual resultam as diversas possibilidades de recepção de um texto.

Cada um dos métodos aludidos acima apresenta a possibilidade de o professor desenvolver com os seus alunos sequências didáticas que possam alcançar cada etapa mencionada pelo método escolhido, salientando que o docente não precisa se prender à um tipo específico, mas, ao elaborar uma sequência didática ele

pode mesclá-los, de acordo com a necessidade, a faixa etária de sua turma e os propósitos que tem em vista. É necessário, entretanto, atentar para o que Cosson (2014, p. 104) adverte:

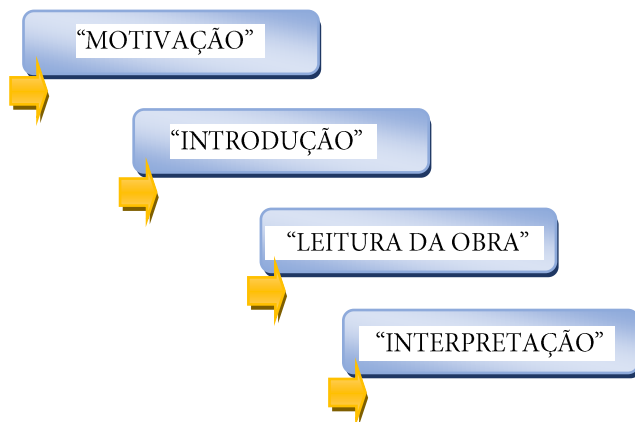
Também cabe ao professor resistir à tentação de fazer seu planejamento determinar o interesse de seus alunos. A experiência literária está sempre aberta ao imprevisto e muitas são as possibilidades que o texto literário oferece ao leitor. Por isso, o planejamento da sequência certamente será alterado se o interesse dos alunos for em outra direção.

O pensamento aqui expresso coaduna com a afirmação de que “em geral, as sugestões metodológicas apresentadas primam por uma abordagem que coloque o leitor como sujeito de sua leitura” (SEGABINAZI; LACERDA; ALVES, op. cit., p. 14), mantendo o foco na construção do sentido do texto literário.

Uma proposta metodológica de trabalho com Sequências Didáticas

Apresentaremos em seguida exemplos que se constituem modelos para o desenvolvimento de sequências didáticas, os quais são propostos por Rildo Cosson (2006; 2014) nas chamadas “sequência básica” e “expandida”, em que o professor pode trabalhar com o texto literário no Ensino Fundamental. Na sequência básica o autor apresenta um encadeamento de ações composto por quatro momentos (passos), os quais obedecem a uma ordem cronológica de exposição:

Ilustração – Etapas envolvidas na exposição das Sequências Básica e Expandida



Passemos a uma descrição de cada uma destas etapas, respectivamente. Na *motivação* indica-se iniciar com uma dinâmica e/ou outras atividades lúdicas, envolvendo músicas, brincadeiras, exibição de vídeos etc, o que funciona como uma espécie de ponte para as etapas subsequentes. Uma observação importante: o autor acon-

selha a não se prolongar muito nesta primeira etapa. Na *introdução* devem ser apresentados o autor e outros dados relevantes acerca de sua obra e do seu contexto de produção autoral, falando da importância da escolha da mesma bem como sobre algumas de suas características. Na *leitura da obra* – quando for extensa – sugere-se “um acompanhamento pelo professor, feito por meio de relatos e leitura de textos menores que tenham ligação com a obra ou mesmo a leitura de uma pequena parte para uma análise mais detalhada” (SEGABINAZI; LACERDA; ALVES, 2018, p. 18). Na *interpretação* o aluno é levado a uma reflexão a respeito de sua leitura e, em seguida, a compartilhar (com a turma) um resumo acerca de suas próprias experiências. Dessa forma, sob a mediação do professor, o qual conduzirá as discussões, todos participam.

A sequência expandida segue as mesmas etapas da básica, subdividindo, porém, a *interpretação* em duas etapas, em que algumas questões serão aprofundadas. Na primeira os alunos teriam a liberdade de expor as “suas impressões iniciais acerca da obra” e, na segunda, para realizar leituras de textos que tenham relação com a obra escolhida. Cosson (2006 apud SEGABINAZI; LACERDA; ALVES, *ibidem* p. 18-19) ainda indica que o professor pode realizar uma contextualização optando por qualquer um entre sete procedimentos, de acordo com as seguintes orientações, quando:

Enumera, pelo menos, sete tipos: a teórica, em que poderemos partir de algum conceito fundamental para ajudar a destrinchar a obra; a histórica, em que se leva em consideração o período de publicação do texto lido; a estilística, quando se leva em consideração o período literário em que a obra está inserida; a poética, em que se observa a estrutura da obra, a sua composição; a crítica, em que há um levantamento do material crítico acerca da obra em questão; a presentificadora, em que se faz a ponte da obra com a atualidade e a temática, em que partimos do tema abordado para levantarmos os questionamentos.

Esta sequência é indicada quando o professor optar por trabalhar com seus alunos obras literárias maiores. Assim, fundamentado nas opções que derivam do trabalho com sequências didáticas, das quais dispõe, o docente do Ensino Fundamental poderá escolher os métodos que julgar mais adequados à faixa etária de sua turma, dentre outras peculiaridades, de modo a planejar a sua aula tendo em mente a conquista e o progresso na formação de leitores críticos, pensantes e participativos.

Aqui surge uma outra questão, igualmente pertinente, se haveriam distinções a respeito do tipo de sequência que seria mais indicada para cada nível, isto é, entre as sequências básica e expandida, numa eventual contraposição entre o Ensino Médio e o Fundamental em termos da escolha de uma em detrimento da outra. Ao que responde Cosson (2014, p. 105):

[...] os professores das primeiras séries costumam indagar se o uso da sequência expandida não seria inadequado para alunos tão pequenos. Nossa resposta é que não há limites no uso das sequências, isto é, tanto a sequência básica pode ser usada no último ano do ensino médio quanto a sequência expandida no primeiro ano do ensino fundamental. Está claro que os objetivos e os procedimentos do uso das sequências precisam ser ajustados a cada turma e a cada obra.

A recomendação acima é, portanto, clara no sentido de que ambas as sequências sejam empregadas numa perspectiva complementar, uma vez que uma nada mais é que a ampliação da outra – daí a denominação “expandida” – razão pela qual o autor admite que deva existir alternância ou variação entre as duas formas.

Ensino Fundamental: um paralelo entre teoria e prática

Ao analisarmos a importância da escolha de metodologias para o ensino de textos literários no Ensino Fundamental, percebemos que o docente encontra apoio nos documentos normativos e em materiais de pesquisa que o auxiliarão na escolha da metodologia que for mais compatível com a faixa etária bem como com o contexto vivencial e situacional dos seus alunos. Como complemento às informações teóricas que acumulamos neste artigo e às elucidações que fizemos ao longo das nossas discussões teóricas, procuramos fazer uma investigação em uma Escola pública de Ensino Fundamental, com a finalidade de saber como os textos literários têm sido trabalhados, quais os gêneros destes textos, se o(a)s professor/e(a)s usa/m sequências didáticas, como os alunos têm correspondido às formas de mediação e ao contato com tais textos, enfim, que orientações metodológicas são adotadas e de que forma(s) são aplicadas. Para que fosse realizado esse levantamento de dados, fizemos uma entrevista com três professoras das 4º, 5º, e 6º Séries do Primário, em que estas responderam a um questionário que continha exatamente estes questionamentos. Também perguntamos da possibilidade de observarmos a aplicação de uma sequência didática em alguma destas turmas. Com permissão obtida como resposta à essa última pergunta, visitamos a turma da 6º série e, durante algumas aulas, realizamos a observação.

Resultados da pesquisa

No que diz respeito aos processos que envolveram a pesquisa, procedemos primeiramente à entrevista, cujos resultados são apresentados a seguir. Assim, ao questionar as docentes sobre como tem sido trabalhados os textos literários, a partir de seus respectivos gêneros, de que maneira(s) as sequências didáticas são aplicadas

e de que formas os alunos têm correspondido à estes usos a partir da mediação docente, obtivemos as seguintes respostas, as quais foram dispostas no quadro abaixo:

QUADRO 2 – Entrevista com Docentes da 4ª, 5ª e 6ª Séries do Fundamental

Docente entrevistado(a):	Respostas:
<i>Professora da 4ª série</i>	“Em algumas aulas faço leituras com eles, de livros infantis, e uso alguns textos para interpretarmos, com perguntas que evidenciem a compreensão deles sobre o que lemos. Trabalho vários gêneros textuais como parlendas, lendas, contos e poemas; às vezes separo um dentre esses gêneros e faço um plano de aula sequenciado. Sinto que meus alunos gostam quando realizamos várias atividades partindo de um mesmo texto.”
<i>Professora da 5ª série</i>	“Sempre procuro fazer uma leitura deleite com eles no início de cada aula. Escolhemos juntos o livro dentre as sugestões que trago, incentivo os alunos a levarem para a leitura em casa livros de nossa escola. Os gêneros que mais trago são fábulas, contos e biografias; procuro também fazer sequências didáticas com alguns textos que possam ser dramatizados por eles, pois a turma aprecia este tipo de interação e corresponde participando de todas as atividades propostas.”
<i>Professora da 6ª série</i>	“Gosto muito dos textos literários e sempre trabalho com meus alunos a leitura destes textos, a apreciação, o entendimento e a produção escrita dos alunos. Diversificamos os gêneros entre minicontos, contos, crônicas, fábulas e poemas. Sim, trabalho com sequências didáticas e percebo que a maioria dos alunos interage e demonstra maior compreensão dos textos, quando trabalho com sequências.”

À luz do relato feito pelas docentes, percebe-se que o trabalho com sequências didáticas se consolida como uma das principais opções no que se refere às metodologias de trabalho aplicadas ao ensino, senão a principal, quando se trata do ensino de literatura, destacando-se entre as preferências do alunado.

Sequência Didática aplicada à 6º série – um enfoque sobre o trabalho com o gênero poema

Em seguida, realizamos a observação da atuação docente em sala de aula. A professora da 6º série escolheu um poema de Cecília Meirelles – *O menino azul*. 1ª etapa: motivação - Sua aula se iniciou com os alunos presentes em sala formando um círculo e com uma dinâmica em que estes respondiam à pergunta: “Se você pudesse desejar algo que não fosse bens materiais, o que desejaria?” Então, colocavam a resposta em um papel dobrado, dentro de uma caixa, onde estava escrito: “Caixa dos pedidos”. Depois, a professora balançava a caixa e distribuía os papéis para que cada aluno lesse um pedido e falasse da importância de tal pedido. Ao final, após todos falarem, a professora dirigiu uma aula sobre valores éticos, família, respeito, amizades e conhecimento. Os alunos expressaram desejo, em relação a si mesmos, de obterem sucesso na vida pessoal e nos estudos, amigos verdadeiros, amor, boa inteligência, saúde, felicidade, sabedoria etc. 2ª etapa: introdução - Na segunda aula a professora escreveu no quadro: “Quem é Cecília Meirelles?”. Em seguida ela fez um breve relato biográfico sobre a escritora, listando algumas de suas obras, dentre elas *O menino azul*, a qual recitou na sequência. 3ª etapa: leitura da obra - Na terceira etapa distribuiu uma cópia para todos os que estavam presentes, propondo uma leitura compartilhada. Após o quê houveram comentários e discussões acerca do que o poema falava (quando muitos mencionaram a primeira aula, em que escreveram para a caixa dos pedidos). A professora, então, conduziu as conversas de forma que foram discutidas várias hipóteses de análise do texto. Ao término percebemos que todos participaram da interpretação do poema. 4ª etapa: interpretação - Em nosso último dia de observação, os alunos formaram duplas, a fim de realizarem uma produção escrita; alguns recriaram o poema, outros contaram uma história baseada no texto, outros desenharam uma história e, por fim, uma aluna escreveu um poema com rimas sobre a biografia de Meirelles. Alguns dos títulos das produções foram: “*O menino de todas as cores*”; “*O menino marrom*”; “*A menina branca*”; “*Um amigo para o menino azul*”; “*O burrinho dos seus sonhos*”, entre outros.

Impressões acerca da observação

Percebemos que a professora utilizou uma sequência didática básica, em que seguiu praticamente as mesmas etapas indicadas por Rildo Cosson (2006; 2014). As etapas inerentes à sequência foram distribuídas de acordo com os quatro momentos acima indicados (“motivação”, “introdução”, “leitura da obra” e “interpretação”). Embora não as tenha nomeado, ela relatou que em geral procura desenvolver as suas aulas de literatura seguindo sempre essas etapas. Ademais, constatamos o envolvimento dos alunos e a sua participação em tudo o que foi proposto. Em síntese,

se notamos que, na Escola que visitamos, as metodologias aplicadas à leitura e ao estudo de textos literários bem como a sua recepção entre os estudantes estavam de acordo com as indicações desta pesquisa, confirmando a eficácia das metodologias acima elucidadas. De modo que, da experiência de fruição e recepção estética que presenciamos em relação ao texto literário, os alunos terão um bom legado para ser ampliado e desenvolvido em cada uma das Séries subsequentes, em sua posterior trajetória escolar. O que ocorrerá à medida ou à proporção que ampliarem os seus conhecimentos relativos a formas de abordagem e a procedimentos de análise de textos literários, sendo munidos com as ferramentas adequadas para desenvolver as suas competências e habilidades, com vistas a uma experiência leitora e literária mais significativa assim como uma melhor preparação para o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Podemos dizer, em suma, quanto à prática docente, que o professor(a) que entende a real importância de um bom planejamento voltado para as suas aulas de literatura, conseguirá levar para a sua prática uma fluidez no trato com o texto literário que o conduzirá pelo caminho da conquista de seus alunos, ao tornar as suas aulas leves, cativantes e envolventes. O que, porém, dependerá numa medida muito significativa do quanto se pode obter em termos das articulações entre a proposta metodológica da qual se lança mão, do empenho do próprio docente, o qual inter-vém com os seus recursos metodológicos, e do envolvimento do alunado.

Considerações Finais

Ensinar os alunos a pensar e a exercer a reflexão crítica é uma meta que frequentemente mencionamos como inerente à função do docente. Atestamos que é de fundamental importância que, antes de tudo, o professor seja dotado de conhecimento e de prazer sobre o que está transmitindo aos alunos em sala de aula. Trabalhar uma obra ou um texto com o objetivo de formar leitores atuantes, críticos e reflexivos não é simplesmente seguir e esperar que os resultados surjam automaticamente, como parte de uma esperada reação dos alunos. Para isso, é preciso cativa-los, ou seja, torna-los envolvidos com a leitura de forma espontânea, livre e prazerosa, a partir de uma forma(s) de aprendizagem estimulante. Na medida em que o professor, principal mediador, começa a adotar ou criar suas metodologias de incentivo à leitura, ele poderá contar com um repertório que ampliará as possibilidades de obter estes resultados em seu trabalho com a literatura.

Sendo assim, em nosso levantamento sobre o ensino de literatura no Fundamental, em que refletimos acerca do método, sua importância, seus modos de funcionamento, seu papel e as possibilidades vinculadas à sua utilização nas práticas de ensino e aprendizagem, constatamos a sua permanente validade em face aos desafios que se impõem à uma experiência literária significativa. Pudemos compro-

var a contribuição do método sobretudo à formação de competências leitoras a partir do destaque dado à importância de se abordar o texto literário através da aplicação de metodologias adequadas – metodologias de leitura baseadas, por exemplo, em Sequências Didáticas, as quais contribuem largamente para nortear, dinamizar e enriquecer o trabalho com o texto literário.

Em comprovação aos dados coletados por meio desta pesquisa bem como através do acúmulo de informações reunidas a partir de fontes diversas, isto é, tanto com base na revisão de literatura quanto na pesquisa de campo, evidenciamos esta importância mormente por meio da constatação da característica adaptável ou ajustável, compatível, flexível do método aos objetivos educacionais vinculados à uma educação literária.

Afirmamos, em suma, que o uso de metodologias de ensino funcionais contribui de forma decisiva para a estruturação e o desempenho do trabalho com o texto literário e os processos que envolvem o ensino de literatura, uma vez que permite ao docente o vislumbre de amplas possibilidades e opções, propiciando a este o desempenho de uma atuação mais dinâmica resultante; eleva a qualidade do ensino, fomenta a leitura e estimula o desenvolvimento de habilidades e competências por parte do aluno; além disso, com base na voz dos teóricos, que os processos que conduzem à eficácia do trabalho com o texto literário são, numa medida muito significativa, uma questão de escolha a ser feita apropriadamente do tipo de metodologia que melhor corresponda à realidade e às especificidades do atual contexto de recepção. O que pôde ser constatado, de maneira positiva, quanto ao que foi observado nas atividades desenvolvidas na escola que se constitui objeto desta pesquisa, na qual verificou-se a ampla utilização dos procedimentos metodológicos acima descritos, sendo estes aplicados aos textos e às aulas de literatura em geral, de modo a confirmar a eficácia de tais metodologias em sua prática, a considerar especialmente o envolvimento e o correspondente interesse dos alunos como resposta ao que lhes foi apresentado em termos das estratégias, recursos e procedimentos metodológicos aos quais aludimos.

Referências

- ALVES, J. Hélder Pinheiro. **Caminhos da abordagem do poema em sala de aula**. Artigo. Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/4299/3250>. Acessado em: 23 dez. 2018.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, CNE, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> ; <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acessado em: 08 jan. 2019.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, CNE, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acessado em: 08 jan. 2019.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da 1ª à 4ª Séries** (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa). Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acessado em: 28 dez. 2018.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da 5ª à 8ª Séries** (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acessado em: 28 dez. 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006/2014.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1ª ed. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DICIONÁRIO. **“Funcional”**. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/funcional>. Acessado em: 23 fev. 2019.
- FONTÃO, Luciene. *A Literatura no Ensino Fundamental: Leitura e Recepção*. Artigo. Revista *Anuário de Literatura*, ISSN: 2175-7917, vol. 15, n. 2, 2010. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2010v15n2p184/15961>. Acessado em: 11 mar. 2019.
- JALES, Kauikwagner; ARAÚJO, Alessandra Matias. **O blog como ferramenta tecnológica para a consolidação de leitores literários**. Artigo. VII ENLIJE – 2018.

- http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV120_M D1_SA2_ID605_06082018234145.pdf. Acessado em: 20 fev. 2019.
- LITERATURA e Ensino: Reflexões e Perspectivas. In Literatura e Ensino (LE) – Aula 1; Unidade 1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2018. Disponível em: <http://www2.ead.ifpb.edu.br/my/>. Acessado em: 05 jan. 2019.
- LOPES, Silvina Rodrigues. **A Legitimação em Literatura**. 1ª ed. Lisboa: Edições Cosmos, 1994.
- NETO, Alaim Souza. **O que são os PCN? O que afirmam sobre a Literatura?** Artigo. In Revista Debates em Educação – Maceió, Vol. 6, n. 12, Jul./Dez. 2014. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/797>. Acessado em: 28 dez. 2018.
- OLINTO, Heidrun Krieger; SCHÖLLHAMMER, Karl Erik, et al. (orgs.). **Literatura e Cultura**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008. (Coleção Teologia e Ciências Humanas, vol. 14.)
- RUSS, Jacqueline. **Os métodos em filosofia**. 1ª ed. Tradução: Gentil Avelino Titton. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- SANTOS, Eliane de Fátima (et. al.). **O ensino da literatura: metodologia utilizada no processo de aprendizagem de estudantes do ensino médio**. Artigo. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-literatura-metodologia-utilizada-no-processo-de/148022>. Acessado em: 03 jan. 2019.
- SEGABINAZI, Daniela Maria, LACERDA, Andrea Maria De Araújo, ALVES, José Helder Pinheiro. **Métodos do Ensino de Literatura**. In Metodologia do Ensino de Literatura (MEL) – Aula 1; Unidade 1. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2018. Disponível em: <http://www2.ead.ifpb.edu.br/my/>. Acessado em: 11 jan. 2019.

PRÊMIO QUADERNA DE LITERATURA: UMA VIAGEM POÉTICA
COM ALUNOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS
DO IFPB CAMPUS SOUSA

Alexandre de Assis Monteiro
Francisco de Assis Alves Junior

Introdução

Resumo: estimular o prazer pela leitura, fomentar a prática da escrita e promover a descoberta de novos talentos na Literatura. Com esses desafios estabelecidos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *campus* Sousa realizou, por meio do Programa Institucional de Apoio a Eventos de Extensão e Cultura, da Pró-reitoria de Extensão e Cultura, o *Prêmio Quaderna de Literatura*. Durante seis meses, alunos selecionados dos cursos de Tecnologia em Alimentos visitaram todas as escolas públicas de Ensino Médio na cidade de Sousa, divulgando o projeto, orientando inscrições e realizando oficinas de Produção Textual. No total, trezentos estudantes foram beneficiados diretamente por esse evento de Extensão. O *Prêmio Quaderna de Literatura* ofertou aos alunos interessados concorrer em três categorias: História em Quadrinhos, Conto e Poema. A avaliação dos textos inscritos ficou a cargo de professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das escolas estaduais parceiras. A Escola Cidadã Integral Técnica Chiquinho Cartaxo foi a anfitriã da cerimônia de encerramento, que premiou os três melhores textos em cada categoria de Gêneros Textuais. Cada finalista recebeu livros de autores que são servidores do próprio IFPB. Na avaliação final do projeto, os estudantes que coordenaram o Evento compartilharam suas impressões sobre as vivências durante o trabalho: “Nunca imaginei, como estudante do curso superior em Tecnologia em Alimentos, participar de um projeto de Extensão da área de Literatura. A experiência de estudar Gêneros Textuais vai contribuir com toda a minha formação, e o compartilhamento desses conhecimentos com alunos da rede pública mudou minha forma de pensar a Educação. Vou levar isso para a vida”, afirma Francisco de Assis Alves Junior, que está no terceiro período.

A proposta de realização do Projeto de extensão Prêmio Quaderna de Literatura/Concurso Literário do IFPB, chega a sua segunda edição. Está sendo submetida ao **Edital de Extensão nº 001/2019 - PROBEXC PROJETO**, vinculada ao núcleo de extensão e pesquisa *Soucultura*, com o compromisso tipológico de descrição e publicação na PRAXIS e em outros veículos de comunicação, ciência e difusão, e consiste na articulação social, cultural e artística de alunos, professores e população circunvizinha, inclusive comunidades rurais.

O projeto é desenvolvido sob a coordenação de Alexandre de Assis Monteiro, professor de Literatura Brasileira e Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, campus Sousa, e equipes de alunos e Técnicos em Assuntos Educacionais da instituição.

De caráter multidisciplinar, inclusivo e cultural, o projeto é concebido a partir da necessidade premente que a maioria dos estudantes possui de se relacionar de modo adequado com a diversidade de gêneros textuais e literários, especialmente no que diz respeito à interpretação e escrita de textos, à apreensão do conhecimento e à compreensão das manifestações artísticas em suas múltiplas linguagens, bem como de lidar e exercer práticas políticas e sociais de inclusão. Assim, o II concurso literário visa a envolver não apenas a comunidade interna acadêmica, mas especialmente busca alcançar alunos da educação básica da rede pública estadual do município e outros cidadãos de Sousa e de suas redondezas.

Como resultados, a mobilização para o evento implica a apreensão estética e a habilidade linguística, social e comunicacional, de parte dos alunos envolvidos na realização do evento, como também de parte do público alvo, aqueles alunos e outros participantes externos que deverão submeter textos ao certame e integrar oficinas preparatórias.

A partir de uma metodologia de oficinas didáticas para o concurso e de visitas de grupos de preparação às comunidades externas, as equipes de alunos e técnicos se apropriam das regras e características do concurso, a fim de poderem, eles mesmos, disseminá-las e socializá-las entre o público-alvo. Isto permite que os requisitos para as elaborações técnicas e temáticas dos textos concorrentes sejam alcançados por todos os interessados. Três categorias são premiadas, com classificação de 1º, 2º e 3º lugares, seguidos de três menções honrosas àqueles que atingem os parâmetros estabelecidos pelo concurso, tal qual ocorreu na primeira edição do evento, o qual estamos novamente propondo, dado o êxito e a excelente mobilidade dos participantes. Pretende-se instituir o Prêmio, atribuição do *campus*, sequenciar anualmente o evento e atribuir-lhe caráter de realização artística cultural, difundindo-o pela cidade e região, condicionando inevitavelmente, a construção de uma memória cultural no Município e em sua Instituição proponente. Na primeira edição do Concurso, os prêmios ficaram sob nossa responsabilidade, professor, alunos e técnicos.

A preparação para o projeto materializa-se em reuniões/encontros entre o professor coordenador e os alunos, duas vezes por semana, no *Campus* Sousa, com uma carga horária prevista de seis horas-aula semanais, adotando o regime disciplinar recomendado por edital.

Como produto final das ações do certame, é publicado em portal virtual e em outros suportes, textos e poemas diversos de autoria dos alunos e dos participantes em geral, fruto de debates e oficinas realizadas. Ademais, são produzidos vídeos

documentários a partir de entrevistas e depoimentos sobre as vivências acadêmicas e comunitárias ao longo da execução do projeto. Agrega-se ao Concurso, o valoroso caráter de inclusão social e cultural, a partir das práticas pedagógicas propostas pelas oficinas e por gêneros literários mais populares como o Repente e a Literatura de Cordel, que devem aproximar as pessoas do ambiente urbano e de zonas rurais distantes, do convívio com a comunidade acadêmica.

Na experiência vivida como professor de Língua e Literatura em diversos cursos, bem como na experiência de realização do I Concurso em 2018, percebe-se a dificuldade que grande parcela da comunidade acadêmica manifesta quando da ocasião de ler, interpretar e escrever. Essa bloqueio não compromete e não está restrito somente às habilidades com a Língua, mas compromete a própria capacitação do indivíduo, como um todo, ou seja, sua construção intelectual e sua capacidade de perceber a sociedade e o mundo para além de seus interesses imediatos. Isso evidencia a fragilidade, em todas as áreas do conhecimento, do perfil dos sujeitos que se está construindo. Isso compromete, ainda, a dinâmica participativa da vida coletiva e denuncia a ausência de influência que a vida acadêmica, intelectual, deve exercer sobre a coletividade, sobre os cidadãos a sua volta.

Por essa contundente razão, o objeto do projeto possui substancial relevância para os Institutos Federais, pelo assinalado comprometimento com a formação ampla dos alunos, de forma que esta os habilite ao raciocínio crítico, à interação coletiva, à construção textual, à manifestação cultural, à vida em sintonia e em favor da *polis*, como preconizavam os gregos, que assim construíram a civilização tal qual a conhecemos.

Percebemos que apesar dos esforços - e esses devem ser contínuos - esta é uma lacuna, até o presente, não solucionada pela Academia, embora seja tão alardeada. A realização de um evento literário como este que propomos relacionado com a produção textual intra e extra acadêmica tende a se transformar num espaço permanente de interação entre ciência e povo e se constitui como uma possibilidade de superação dessa dificuldade, podendo vir a ser paradigmática, passível de implantação em outros Institutos Brasil afora. A iniciativa pretende tornar o *Prêmio Quaderna de Literatura* em prática pedagógica e política passível de inclusão aos conteúdos programáticos. Essa prática pode angariar resultados que signifiquem a otimização das habilidades e a transformação positiva, no aspecto humano, dos perfis de formandos de nível médio, técnico, tecnológico e superior e especialmente pode promover sobre o público alvo – alunos de nível básico da Rede Pública Estadual do Município de Sousa e cidadãos da região – uma nova forma de se relacionar com a arte e com a própria comunidade artística da região, dinamizando a vida da cidade.

A equipe constituída para a efetivação do Concurso funciona com o compromisso de juntar-se ao público-alvo e, a partir dele, chegar aos produtores de arte da região, estimulando-os a interagirem a partir dos textos, com a comunidade aca-

dêmica. Também serão ofertados a todos os envolvidos capacitação técnica para a compreensão e a melhoria da vivência com os textos.

O *II Prêmio Quaderna de Literatura* deve proporcionar a análise de temas e textos centrados nas narrativas populares, nos causos, na poesia produzida por poetas da região, com ou sem reconhecimento, ao lado dos textos canônicos, próprios dos conteúdos programáticos da disciplina que ministramos e das ciências humanas como um todo. Esses textos serão consumidos por todos os envolvidos na proposta, dentro e fora do *campus*, e poderão ser acessados via biblioteca, revistas ou, ainda, de modo mais usual, através da internet, por outros meios dos quais o aluno possa dispor, como seu próprio computador ou aparelho celular. A observação dessas narrativas deve estimular e provocar o desejo de conhecer, de criar, de construir e inovar, constituindo a materialização do objetivo final da atividade de extensão: a troca de conhecimentos, experiência e percepções entre a comunidade acadêmica e o público em geral.

Todos os registros resultantes da ação dos alunos envolvidos compõem um documento de consulta, de fruição e de construção de novas narrativas, dispostos em plataforma virtual, que refiram à memória do concurso, para que outros estudantes e pesquisadores do presente e do futuro possam dele lançar mão, quando necessário, e para que possam criar e manter laços estreitos com a vida civil, cultural, histórica da região.

A partir da provocação intelectual, política e estética, o público envolvido e organizadores do concurso literário integram equipes de trabalho e se responsabilizam pela efetivação dos registros, sua permanente revisão ideológica e técnica, bem como pelo arquivamento prescritivo dos registros em ambiente virtual e outros, e difusão dos resultados no âmbito do IFPB. Todos os envolvidos devem desenvolver habilidades especiais para ler, interpretar e escrever, de modo que o material produzido possa estar adequado para publicação não apenas na plataforma virtual idealizada por este projeto, mas em quaisquer outros meios de divulgação científica, a exemplo desta publicação na especializada Revista Sementes da Educação, da Editora Livrologia.

Finalmente, tudo o que for produzido no âmbito do Concurso Literário Cidade de Sousa será disponibilizado em bancos de dados virtual, escrito e audiovisual, para que possa referendar e subsidiar a prática política pedagógica, a extensão docente e discente e a composição da história das pessoas que serão alcançadas pela proposta, que, por sua vez, apreenderão novas formas de experimentar a arte e a **vida plena do Município**.

O Prêmio Quaderna de Literatura será realizado a partir de experiências exitosas de outros espaços acadêmicos, especialmente no que cerne à regulamentação e à mobilização experimentadas por alunos, professores e comunidade externa.

Deve-se considerar que a metodologia consta de ministração de oficinas didáticas a partir do estudo de gêneros textuais e literários, o que viabiliza habilidades de leitura e escrita, além de disciplinar técnicas de criação artística, ao alcance de todo o público envolvido. Além dos pré-requisitos da primeira edição do certame, esta nova proposta traz para os integrantes internos do IFPB uma discussão teórica atualizada, baseada nos *links* de bibliografia que dispomos já neste item, e que certamente trará grande beneficiamento intelectual e político para a comunidade acadêmica.

Uma observação fundamental e que foi uma experiência verificada na edição de 2018, é que o Concurso mobilizou um número grande de alunos e de textos candidatos, o que nos leva a confiar que a extensão ao ambiente rural dessa proposta poderá trazer resultados para além da expectativa: a inclusão de pessoas interessadas em literatura e em arte popular no ambiente acadêmico e na vida política, social e cultural de seus respectivos municípios.

A Universidade de São Paulo – USP, *campus* Ribeirão Preto - editou, com sucesso, em sua Semana Cultural, O VI CONCURSO DE POESIA DA IX SEMANA CULTURAL FLAVIANA CONDEIXA, que movimentou culturalmente discentes e população da cidade. Em consulta que fizemos ao regulamento do evento, percebemos que, de igual modo, é possível construir um espaço de criação, fruição e investigação no município de Sousa, cujo eixo consiste na difusão e disseminação do evento no âmbito do município e região circunvizinha.

O Instituto Federal do Ceará também realiza concurso de prosa e poesia, sobre temas e argumentos distintos que são discutidos com professores e alunos do *campus*, a cada ano. No *campus* Caucaia, a comunidade estudantil anseia pelo próximo evento que já anima o calendário cultural da cidade.

Em Governador Valadares, o Instituto Federal de Minas Gerais decidiu homenagear o município, tematizando-o em seu concurso de poesia, que também já é componente curricular da Instituição, constante do calendário do *campus*. Uma coletânea de 18 poemas selecionados na última versão do concurso acaba de ser publicada e celebra, com participação plena da comunidade acadêmica e de toda a população, os 80 anos da cidade.

A realização do *II Prêmio Quaderna de Literatura*, permite-nos construir uma dinâmica artística cultural que envolve o ambiente acadêmico do IFPB e a comunidade estudantil da rede pública estadual, concebida como representante da população *sousense*, a partir da ministração de oficinas didáticas de leitura e produção textual com abordagem dos diversos gêneros textuais e literários, com consequente reprodução de práticas políticas pedagógicas para o público-alvo, que deverá estar, ao final, envolvido e habilitado para participar do certame, de forma direta com inscrição, ou de forma indireta, com incentivo e estímulo; provocar alunos do IFPB e comunidade da rede pública estadual de Sousa à compreensão da proposta de

realização do Concurso, com fins de dominação dos artifícios e regras da escrita e da criação artística; promover guinada crítica e artística dos discentes do IFPB, na perspectiva do conhecimento da Língua/Literatura e de sua importância para a vivência cultural, de modo a cotejá-la à realidade da história, com vistas a reelaborá-la, registrá-la e construir a memória dos sujeitos e de seu povo; promover o interesse pelos estudos relacionais da Língua e da Literatura, com ênfase em gêneros textuais, através da prática de oficinas pedagógicas que cotejem o objeto de estudo à realidade do presente, aproximando a comunidade sousesense às potencialidades da Literatura, a fim de criar evento de significação cultural, histórica e artística para o município; organizar publicação virtual e escrita de material selecionado no Concurso, de produções de texto e de resultados de trabalhos/pesquisas.

No tocante à divulgação, Realizamos palestras nas escolas de ensino básico, dirigidas pelo professor coordenador e alunos acadêmicos, a fim de dar ciência do conceito, objetivos e fins do Concurso; promovemos a formação de grupos de leitura e de capacitação técnica em procedimentos de produção de textos para que sejam capazes de lidar com as atividades-eixo do trabalho de extensão; fizemos divulgação da implantação do certame através da mídia local.

No desenvolvimento do projeto, alcançamos: capacitação técnica para a interação da equipe de trabalho (alunos do IFPB) com os alunos da rede pública de Ensino básico, ou grupos de trabalho, que lidam com a abordagem de textos selecionados pelo professor coordenador, a fim de prover e solucionar as dificuldades no trato com a linguagem e com as práticas culturais; apresentações artísticas e culturais com foco na exposição e difusão da cultura local; mapeamento de grupos de interessados em comunidades diversas, da produção literária local, poesia e prosa, a fim de socializar/divulgar autores e textos; encontros/oficinas semanais para o debate e leitura de obras/referências para estabelecimento de parâmetros; oficinas de produção e edição de vídeos ministradas por alunos da Instituição realizadora; oficinas de resenhas, artigos e outros gêneros textuais da divulgação científica; pesquisa bibliográfica, filmica e outras; ministração de oficinas de produção textual.

Para a realização das inscrições, construímos: estímulo à criação artística, especialmente da linguagem literária, com foco no exercício da vida coletiva; montagem de banca de inscrições, no *campus*, para participação no Concurso, a fim de incentivar o exercício cívico, cultural e artístico; montagem de banca de exames para avaliação e análise dos textos submetidos ao certame (convidar professores, artistas, e outros membros da comunidade para a composição do corpo de jurados).

No concernente a avaliação e resultados, fez-se necessário: orientação de produções textuais, artísticas e científicas resultantes de novas leituras e compreensões da sociedade a partir da análise de obras literárias associadas ao universo dos alunos; incentivo à participação em seminários e em outros eventos da vida acadêmica e cultural da região; participação na vida pública do município a fim de dialo-

gar construtivamente em favor da riqueza cultural e artística local; elaboração de relatórios e artigos finais para publicação em periódicos locais e outros; acompanhamento e avaliação das etapas constantes do projeto, que precisam ser permanentes e eficazes, visando à identificar obstáculos e de superá-los, quando for o caso. As equipes de alunos do campus lançam mão de objetos como registro fotográfico, elaboração de relatórios, controle de frequência, anais de reuniões e oficinas, para assegurar o êxito do projeto e para garantir a distribuição equitativa de todas as tarefas e etapas do trabalho. Essa forma de supervisão deverá estender-se às equipes construídas no âmbito das escolas parceiras, fórmula também aplicada à metodologia de trabalho. À conclusão do evento, um artigo ou outra forma de produção textual, deverá ser publicado a fim de discriminar, criticar e produzir ideias pertinentes à continuidade do evento.

Sobre o corpo discente, o público alvo e a comunidade em geral, busca-se: realizar palestras nas escolas de ensino básico, dirigidas pelo professor coordenador e alunos internos à instituição, a fim de dar ciência do conceito, objetivos e fins do Concurso; formação de grupos de leitura e de capacitação técnica em procedimentos de produção de textos para que sejam capazes de lidar com as atividades-eixo do trabalho de extensão; divulgação da implantação do certame através de mídias diversas.

Temos em mente que o objetivo deve ser alcançado em pelo menos 80% do público-alvo (alunos do ensino básico da rede pública), 30% da comunidade acadêmica e cerca de 30% da população geral do município. Nessa etapa, são realizadas duas palestras, cinco reuniões internas que devem ser reproduzidas externamente, num número estimado de dez. Ainda são encaminhados cerca de dois textos para difusão em jornal, revistas, TV e rádio.

A capacitação técnica para a interação da equipe de trabalho (alunos do IFPB) com os alunos da Rede Pública de Ensino, ou grupos de trabalho, lidam com a abordagem de textos selecionados pelo professor coordenador, a fim de prover e solucionar as dificuldades no trato com a linguagem e com as práticas culturais.

A professora Polliana da Silva Celeste da Escola Cidadã Integral Mestre Júlio Sarmiento afirma que “a realização de eventos desse tipo, motiva os alunos a se aperfeiçoarem nos fundamentos da leitura e da escrita e, por vezes, acabam que são mais eficazes para o aprendizado do eu as práticas tradicionais de ensino”.

“A divulgação de um concurso literário, bem como sediar a cerimônia de encerramento, provocou uma adesão e um interesse no alunato que poucas vezes observamos na escola. Passamos a ver alunos lendo, escrevendo e discutindo Literatura pelos corredores. Esse resultados tem uma dimensão inestimável” Declara a professora Daniele Pereira dos Santos da Escola Cidadã Integral Técnica Chiquinho Cartaxo.

Na categoria Poema, venceu o aluno Iarley Daniel César do 1º ano da Escola Cidadã Integral Técnica Chiquinho Cartaxo com o soneto *Há muito tempo*.

Na categoria História em Quadrinho, o estudante João Victor Ribeiro da Silva do 1º ano da Escola Cidadã Integral Técnica Chiquinho Cartaxo venceu com o texto-denúncia com temática ambiental *Salve o Planeta*.

Com o conto fantástico *O sumiço de Cotrim*, o discente Vicente Carneiro de Sousa do 3º ano da Escola Cidadã Integral Mestre Júlio Sarmiento foi o vencedor na categoria *Conto*.

Referências:

- ARDENGGHI, Mitz. Estratégias de leitura aplicadas à linguagem matemática: uma proposta metodológica. In: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1467-8.pdf>
- CHARTIER, Roger. A história ou a leitura do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- FNLIJ. Nos caminhos da literatura. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- GERALDI, João W. (org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: CosacNaify, 2010.
- KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitor: aspectos cognitivos de leitura. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação. Em aberto. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- NEVES, Iara C. B. et al. (org.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 4. ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001.
- PETTIT, Michel. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.
- RAMOS, Maria Cecília M. O paradidático, esse rendoso desconhecido. Tese (Doutorado) – Fac. de Letras, USP, São Paulo, 1987.
- ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTOS, Leonor Werneck dos. Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau. Rio de Janeiro / URFJ, 1994. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, inédita).

O EXISTENCIALISMO EM CLARICE E EM MACHADO: UM ESTUDO COMPARADO.

Jane Sinara Clementino de Andrade

Considerações iniciais

Esta pesquisa visa apresentar um estudo comparado entre dois contos: “Ele me bebeu” de Clarice Lispector (1926-1977) e “Cantiga de esponsais” de Machado de Assis (1839-1908). Embora os autores sejam de épocas diferentes, é possível identificar características comuns nos dois e assim fazer comparações e reflexões pertinentes. Deste modo, será realizada uma análise do ponto de vista do existencialismo filosófico e psicológico. Sendo assim ao analisar esses contos serão levadas em conta as angústias que levam alguns dos personagens desses textos a sofrerem crises existenciais, e também será possível verificar pontos de distanciamento entre as duas obras; a personagem descrita pela autora Clarice no conto em estudo está mais propícia a felicidade uma vez que está se interrelaciona com mundo, já a personagem descrita no conto de Machado vive sozinha em seu mundo interior estando sujeita a infelicidade.

Após a definição dos objetivos da pesquisa, foi feito um estudo de teor bibliográfico sobre teorias existencialistas, abordou-se os conceitos de Jean Sartre para em paralelo com a discussão existencialista analisar como os autores Machado de Assis e Clarice Lispector recriam em seus personagens os ideais defendidos por Jean Sartre. Os autores citados foram de grande importância para estudos literários e para formação de um público leitor crítico e reflexivo. Para realização do trabalho foi necessário um processo de leitura e reflexões sobre os textos até se chegar a uma análise individual e escrita dos contos dos respectivos autores.

Sendo assim, o presente artigo tem por finalidade apresentar uma pesquisa bibliográfica mostrando conceitos do existencialismo humano defendido por Jean Sartre(1946), fazendo uma análise crítica comparativa entre o conto “Ele me bebeu” de Clarice Lispector (1974) e o conto “Cantiga de esponsais” de Machado de Assis (1994.. Serão discutidas algumas teorias existencialistas, em seguida, dentro dessas teorias, será mostrada uma ligação da temática com os personagens centrais dos respectivos contos. Com essa análise foi possível perceber que os autores citados trabalham a transitoriedade humana de formas diferentes, Clarice coloca seus personagens em contato com o mundo exterior, propiciando assim uma auto-reflexão que desperta para um real estado de felicidade, enquanto Machado coloca o protagonista do conto em contato com um mundo interior, só seu, sendo este mais propício a não se descobrir como pessoa e assim vivendo em um eterno estado de insatisfação.

O Existencialismo: Ser ou não ser, é a questão.

O Existencialismo foi uma doutrina ético-filosófica e literária que destacou a liberdade individual, a responsabilidade e a subjetividade do ser humano; onde o homem era considerado como um ser único, mestre de seus atos e do seu destino. Teve início com Martin Heidegger (1889-1976), quando discutia a angústia do homem por saber que é destinado a morte. Essa discussão foi retomada por Jean-Paul Sartre (1905-1980), um dos grandes filósofos existencialistas, que tinha um pensamento ateu defendendo o Existencialismo como sendo um Humanismo, e assim Sartre (1946) explica:

... se Deus não existe, há pelo menos um ser, no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito, e que este ser é o homem ou, diz Heidegger, a realidade humana. Que significa então que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, tal como concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente é nada. Só depois será, e será tal como a si próprio se fizer.

O homem está ciente do mundo em que vive: um mundo onde todas as coisas são de livre acesso; onde os seres não devem satisfação de seus atos; não conseguem explicar o porquê da sua existência; e só se sabe que a morte é inevitável, ou seja, é por causa desse e de diversos outros motivos que o homem perde o sentido da vida, havendo a necessidade de buscá-lo.

O pensamento do existencialismo também defende a ideia de que a existência precede a essência. Em outras palavras, não existe uma essência humana que determine o homem, mas ele irá construir a sua essência dentro de sua existência. Esse pensamento é exemplificado por Sartre em:

Consideremos um objeto fabricado, como um livro ou um corta-papel; esse objeto foi fabricado por um artífice que se inspirou num conceito; tinha, como referenciais, o conceito de corta-papel assim como determinada técnica de produção, que faz parte do conceito e que, no fundo, é uma receita. Desse modo, o corta-papel é, simultaneamente, um objeto que é produzido de certa maneira e que, por outro lado, tem uma utilidade definida: seria impossível imaginarmos um homem que produzisse um corta-papel sem saber para que tal objeto iria servir. Podemos assim afirmar que, no caso do corta-papel, a essência — ou seja, o conjunto das técnicas e das qualidades que permitem a sua produção e definição — precede a existência; e desse modo, também, a presença de tal corta-papel ou de tal livro na minha frente é determinada. Eis aqui uma visão técnica

ca do mundo em função da qual podemos afirmar que a produção precede a existência (SARTRE, 1987:5).

Se a condição humana é esta, de construção da sua essência, então ele vive pressionado em recorrentes crises existenciais, pois o tempo todo tem que fazer escolhas e reflexões sobre quem realmente é. O processo de escolher é angustiante e isso se dá justamente pela responsabilidade de se escolher o certo ou errado. Assim, o existencialismo é interpretado como um amontoado de ideias que coloca o ser humano responsável por seus atos. Mostrando que estamos lançados no mundo sozinhos e que cabe a nós nos encontrarmos, construirmos nossa identidade e correr atrás dos nossos ideias.

Ele me bebeu e Cantiga de esponsais: Um estudo comparado

Um tema trabalhado com frequência por Clarice em suas narrativas é a angústia do ser humano perante a sua vida. Mas precisamente é possível encontrar o tema citado no conto “Ele me bebeu”, na personagem Aurélia que perde sua identidade para Serjoca seu maquiador, na medida em que Serjoca a maquiava, a desfigurava e ia assumindo sua personalidade, talvez por ser cheio de inveja: “[...] Aurélia telefonou para Serjoca: precisava de maquiagem urgente. Ele foi à sua casa. Então, enquanto era maquilada, pensou: Serjoca está me tirando o rosto [...]” (C. LISPECTOR, 1974).

Partindo do pressuposto do existencialismo que não existe uma essência humana que determine o homem, mas que ele constitui a sua essência na sua existência. Esta construção da essência se dá a partir das escolhas feitas, visto que o homem é livre. Percebemos que Aurélia no decorrer da narrativa está submissa a máscaras ao artificial ela esconde sua essência por trás das lentes de contato, da peruca, dos seios postiços e da maquiagem do amigo, a personagem esconde seu verdadeiro eu, seus defeitos e imperfeições, ela também fica submissa aos cuidados estéticos do amigo.

E maquilava Aurélia Nascimento. Aurélia era bonita e, maquilada, ficava deslumbrante. Era loura, usava peruca e cílios postiços. Ficaram amigos. Saíam juntos, essa coisa de ir jantar em boates. Todas as vezes que Aurélia queria ficar linda ligava para Serjoca. Serjoca também era bonito. Era magro e alto. E assim corriam as coisas. Um telefonema e marcavam encontro. Ela se vestia bem, era caprichada. Usava lentes de contato. E seios postiços. Mas os seus mesmos eram lindos, pontudos. Só usava os postiços porque tinha pouco busto. (C. LISPECTOR, 1974)

Aurélia percebe essa falta de identidade quando conhece Affonso por quem ela se sente atraída, percebendo o jogo de sedução estabelecido entre os três, cria

uma fissura e questiona-se sobre si mesma, sobre sua individualidade, sobre sua essência, sobre tudo que começar a enxergar.

Então, enquanto era maquilada, pensou: Serjoca está me tirando o rosto. A impressão era a de que ele apagava os seus traços: vazia, uma cara só decarne. Carne morena. Sentiu mal-estar. Pediu licença e foi ao banheiro para se olhar ao espelho. Era isso mesmo que ela imaginara: Serjoca tinha anulado o seu rosto. Mesmo os ossos — e tinha uma ossatura espetacular — mesmo os ossos tinham desaparecido. Ele está me

bebendo, pensou, ele vai me destruir. E é por causa do Affonso. (C. Lispector, 1974)

Depois desse episódio Aurélia percebe que Serjoca rouba todas as atenções do seu então pretende, Aurélia começa a refletir sobre as ações do amigo. “daqui a pouco ele me tira o corpo também (LISPECTOR, 1974).

O desfecho da narrativa acontece no momento das inquietações da protagonista, quando ela percebe que o parecia ser seu não era, e que ela se “escondia” por trás da maquilagem, dos seios postiços, da peruca, das lentes de contato, na verdade ela era um ser sem identidade própria. E para se encontrar, para pensar seus ideais e conquistá-los era preciso se desfigurar e se desprender daquela falsa imagem produzida pelos objetos de realçavam sua beleza.

Foi ao espelho. Olhou-se profundamente. Mas ela não era mais nada.

“— Então — então de súbito deu uma bruta bofetada no lado esquerdo do rosto.

Para se acordar. Ficou parada olhando-se. E, como se não bastasse, deu mais duas bofetadas na cara. Para encontrar-se.

E realmente aconteceu.” (LISPECTOR, 1974).

O complexo existencial também é visto em personagens machadianas mais precisamente no conto “Cantiga de esponsais”, onde o personagem Romão (Mestre Romão), passa pela eterna angústia de não ter inspiração para compor uma mera cantiga esponsalícia, mesmo tendo uma vasta experiência em música ele não consegue deixar sua marca de vida e esse fato o perturba e o faz uma pessoa triste:

Ah! Se mestre Romão pudesse seria um grande compositor. Parece que há duas sortes de vocação, as que têm língua e as que não têm. As primeiras realizam-se; as últimas representam uma luta constante e estéril entre o impulso interior e a ausência de um modo de comunicação com os homens. Romão era destas. Tinha vocação íntima da música; trazia dentro de si muitas óperas e missas, um mundo de harmonias novas e originais que não alcançava exprimir e pôr no papel”. ASSIS, Machado, 1994.

Em Machado é comum temas como a busca pela perfeição, no conto analisado, um homem, mesmo sendo um talentoso músico, não consegue se contentar

com isso quer a perfeição, tocar suas próprias canções, e neste contexto, Romão, se isola em seu mundo. Esse aspecto é bem marcado pelo autor, na descrição da casa que Romão vive:

[...] A casa não era rica naturalmente; nem alegre. Não tinha o menor vestígio de mulher, velha ou moça, nem passarinhos que cantassem, nem flores, nem cores vivas ou jucundas. Casa sombria e nua. O mais alegre era um cravo, onde mestre Romão tocava algumas vezes, estudando. Sobre uma cadeira, ao pé, papéis de música; nenhuma dele...

ASSIS, Machado, 1994.

A casa descrita no conto com poucos móveis pode ser vista como um lugar triste, solitário, que assinala a inspiração de Romão. O isolamento de Romão as tentativas frustradas, tem por consequência sua infelicidade. O problema da busca pela perfeição é um tema tratado com frequência nas personagens Machadianas.

Dentro do conto várias há várias possibilidades de leitura o que representa bem o universo machadiano, quando constituído por questões que envolvem nossa efetiva afirmação como seres humanos, ou seja, o que se trava no conto e que trava nos leitores - na identificação instantânea com a tragédia pessoal do maestro - é a consciência ou intuição de que cada homem se constitui progressivamente no limite entre “ser” e “não ser”; na ideia de um “eu” dependente de uma auto- imagem externa; no desejo de efetivar essa imagem, ou alma externa tão oposta a uma outra alma, interna e fragmentada, que mal é compreendida, pois as referências estão perdidas dentro dos seres, criaturas incompletas; resta, na melhor das hipóteses, aceitar esse malogro existencial que, no conto, coincide com o momento da morte da personagem. É um desfecho irônico e trágico.

Desesperado, deixou o cravo, pegou do papel escrito e rasgou-o. Nesse momento, a moça embebida no olhar do marido, começou a cantarolar à toa, inconscientemente, uma coisa nunca antes cantada nem sabida, na qual coisa um certo *lá* trazia após si uma linda frase musical, justamente a que mestre Romão procurara durante anos sem achar nunca. O mestre ouviu-a com tristeza, abanou a cabeça, e à noite expirou. ASSIS, Machado, 1994.

Considerações finais.

Ao analisar as personagens Claricianas e Machadianas encontram-se grandes diferenças. Em Clarice são mostrados temas mais comuns que retratam o cotidiano a vivência diária, em seguida a essas temáticas vêm o momento de epifânia tema, muito comum na autora, isso pode ser comprovado na personagem Aurélia Nascimento, quando ela descobre que havia perdido sua identidade para seu amigo Serjoca e a quem confiava o fato de ficar ainda mais bela. Aurélia chega a perder seu pretendente Affonso de Carvalho para o amigo, evento que não se enquadraria dentro

dos padrões sociais. Em seu momento de epifânia, Aurélia renasce para um novo mundo, agora ela passa ser uma nova pessoa, dona de suas ações, e de uma personalidade só sua, reafirmando assim o seu sobrenome “Nas-ci-men-to”. Já Machado, usa em suas narrativas, a imprevisibilidade em relação as suas personagens, no caso de Romão é mostrada no início do conto um grande músico que todos admiram pelo seu talento, seguido a esse momento o autor surpreende o leitor ao mostrar o tão talentoso músico uma pessoa insatisfeita e triste diante da sua falta de inspiração. Romão entra em contraposição entre seu mundo interior e exterior.

Com esse estudo bibliográfico, foi possível observar que as personagens machadianas e claricianas nos dois contos em estudo, sofrem de um mal que é comum aos seres humanos, quando passam pela transitoriedade de vida, quando perde sua essência, assim esses dois autores mostram de formas diferentes como seus personagens estão perturbados diante da sua existência. Clarice mostra Aurélia perdendo sua identidade para Serjoca, mas conseguindo recuperar sua essência e voltando a viver, já Machado mostra Romão, um personagem fatigado por não conseguir compor, por não encontrar sentido dentro da sua existência, sua essência, seu eu, apenas no final da narrativa consegue compor uma “mera” cantiga esponsálica.

Referências:

SARTRE, J. P. **O Existencialismo é um Humanismo**. Apud. Os Pensadores. Vol. XLV, Abril Cultural.

LISPECTOR, Clarice. **Conto Ele me Bebeu**. Disponível em: <http://anjosfariael.wordpress.com/2011/01/13/ele-me-bebeu/>. Acesso em 6 de abril de 2016.

ASSIS, Machado. **Conto Cantiga de Esponsais**. Disponível em: http://www.releituras.com/machadodeassis_cantiga.asp. Acesso em 6 de abril de 2016.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Abraão Vitoriano de Sousa

Professor do Sistema Municipal de Educação de Cajazeiras e da Faculdade São Francisco da Paraíba. Supervisor Escolar no Sistema Municipal de Educação de São João do Rio do Peixe. Formado em Pedagogia (ISEC) e em Letras (UFCG). Mestre em Ciências da Educação (UTIC) e Mestrando em Letras (UERN).

Acreciana de Sousa Melo

Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN (2019). Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade Integrada de Patos - FIP (2008). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Católica do Cariri - FACC (2014). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Vale do Acaraú - UVA (2016). Especialização (em andamento) em AEE e Educação Inclusiva ? pela Faculdade FAVENI. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2007). Atualmente é professora em Sala de Recurso Multifuncional com o Atendimento Educacional Especializado, na Escola Aderson da Franca Alencar da rede municipal de ensino, em Crato-CE. Atua também como Psicopedagoga em clínica particular. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Educação Inclusiva.

Alessandra Matias Araújo

Graduanda em Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa (IFPB). Licenciada em Pedagogia (IESM/2017). Pós-Graduada em Psicopedagogia e Educação Infantil (Faculdade Única/Prominas). Professora de Educação Infantil. E-mail: alessandra@17gmail.com

Alexandre de Assis Monteiro

Possui graduação em Letras (licenciatura plena) com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). É mestre pela Universidade Federal da Paraíba (2013), com pesquisa na área de Literatura e Cultura intitulada "Capitu: olhares para uma narração oblíqua", sobre a adaptação do romance Dom Casmurro para a televisão. Foi professor da rede pública de ensino de Pernambuco, lecionando Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola, onde desenvolveu um projeto de vivência cinematográfica com alunos do ensino médio e dirigiu o fanzine Literária-mente (2008 - 2015). Foi curador do Cineclubes Locomotivo (2010/2011); integrou as Comissões Regionais de Cultura de Pernambuco na função de Representante Geral da Área de Literatura do Sertão do Moxotó (2010/2011); foi bolsista como professor-supervisor na área de Letras, do PIBID-CESA da CAPES (2014 - 2015). Atualmente integra o grupo de pesquisa "Comuni-

cação, ficção e produção de sentido", do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq e é professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Alinne Lins de Moraes Lima

Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, Especialista em Psicopedagogia Institucional, Licenciada em Pedagogia e Professora da Rede Municipal de Ensino de São João do Rio do Peixe – PB.

Arydyjany Gonçalves Nascimento

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Pós- Graduada em Saúde Coletiva pela Faculdades Integradas de Patos- FIP. Pós-Graduada em Docência pela UFCG. Mestranda em Saúde e Sociedade pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Membro do grupo de pesquisa CNPq- LATICS.

Daniela Cristina Pereira Ramos

Especialista em Docência no Ensino Superior; Graduada em História e Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. E-mail: danielacristinna@gmail.com.

Elaine Cristina Silva Rolim

Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras – ISEC. Graduada em Pedagogia pelo mesmo Instituto. Graduada em Letras pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. elainecnsl@gmail.com

Francinaldo Montenegro Barbosa

Graduando em Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa (IFPB). E-mail: franceconverse@hotmail.com

Francisca Alves de Medeiros Couto

Professora da SEDUC/CE e do SME de Jati – CE. Especialista em Tecnologias em Educação (PUC/RIO). Mestranda em Letras (PROFLETRAS/UERN/CAMEAM). E-mail: edilaniajati@gmail.com

Francisco de Assis Alves Junior

Possui ensino médio-segundo-grau pela ECI Mestre Júlio Sarmiento (2017). Graduação em andamento em Alimentos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, IFPB, Brasil.

Geraldo de Sousa Almeida Júnior

Graduando do Curso de Educação Física (UNOPAR). geraldojunior@gmail.com

Geruza Braga da Silva Freitas

Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, Especialista em Psicopedagogia Institucional, Licenciada em Pedagogia e Professora da Educação Infantil do Colégio Nossa Senhora de Lourdes - CNSL.

Gissânia Pereira Almeida

Assistente social/ Pedagoga. Associação de Pais e Amigos do Autista. Servidora Pública Municipal de Cajazeiras-PB. gisalmeidaagape@gmail.com

Ivonete Agra da Costa Andrade

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Francisco – FASP; Especializando em Docência do Ensino Superior – UFCG; Especializando em AEE. Atendimento Educacional Especializado do Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa e da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. E-mail: ivoneteagra93@gmail.com

Jane Sinara Clementino de Andrade

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

Janete de Souza Bezerra

Mestra em Biobrospecção Molecular- URCA, Graduada em Ciências Biológicas-Licenciatura pela Universidade Regional do Cariri-URCA (2011-2015). Foi bolsista CNPQ atuando no projeto: Efeito alelopático de espécies do Cerrado na germinação, desenvolvimento inicial e índice mitótico de espécies invasoras (2014-2015), foi bolsista de Extensão PROEX-URCA (2012-2014) atuando no projeto: Conhecimento popular sobre plantas medicinais: um estudo etnobotânico em quintais das comunidades Sítio Malhada (Crato) e Sítio Belém (Abaiara), foi membro do Centro Acadêmico de Ciências Biológicas, atuando como Presidente (2013-2014). Foi Professora de ciências naturais do Colégio Paraíso (2015-2016). Atualmente faz parte do corpo docente de professores temporários da Universidade Regional do Cariri-URCA, desenvolve trabalhos na área de Florística, Etnobotânica e Educação.

Jefferson Silva de Barros Santos

Especialista em Educação e Direitos Humanos (UFPB/2015), Graduado em Licenciatura em Pedagogia (UFPB/2013) e Graduando em Direito (UEPB). Atualmente é professor efetivo da rede pública de ensino no município de Esperança/PB. E-mail: jeffersonbarros2013@hotmail.com

Jorge Luiz da Cunha

Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Campus de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), Programa de Pós-Graduação em História (mestrado e doutorado). E-mail jl Cunha11@yahoo.com.br

José Maxsuel Lourenço Alves

Bolsista do CNPQ, Doutorando em História do PPGH-UFPE, Mestre e Licenciado em História pela UFCG.

Joyce Wadna Rodrigues de Souza

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Pós- Graduada em Enfermagem Obstétrica pela Faculdade Santa Maria. Mestranda em Gestão de Qualidade nos Serviços de Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Atua como Enfermeira na Atenção Básica do Município de São José da Lagoa Tapada – Paraíba.

Karla Mirele da Silva

Possui graduação em Curso Superior de Tecnologia em Marketing pela Universidade do Norte do Paraná (2009). Atualmente é Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Juazeiro.

Kauikwagner Jales

Graduando em Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa (IFPB). Bacharel em Teologia (STEC/2004). Atua como professor na Educação Básica. E-mail: kauikwagner@gmail.com

Lana Livia Peixoto Linard

Enfermeira Graduada pela Universidade Federal de Campina Grande. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina-UFCG.

Leidaiane Cruz do Nascimento

Especialista em Neuropsicopedagogia (FIP/2019) e Graduada em Licenciatura em História (UFCG/2014). leidaianecn@gmail.com

Ligiane Gomes Marinho Salvino

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência em Tecnologia da Paraíba. Graduada em Ciências da Educação. Especialista em Desenvolvimento para web. Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Luane Diniz dos Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2013) especialização em psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade de Juazeiro do Norte (2013) e cursa docência do Ensino superior. Atualmente é professora efetiva de educação infantil em Missão velha.

Luiz Eduardo Paulino da Silva

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pelo Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) com área de concentração em Ensino de Biologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Educação e Novas Tecnologias pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). eduardops25@hotmail.com

Maria Bianca Oliveira Fernandes

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino ISEC (2018) e Especialista em Planejamento e Gestão Educacional pelo Instituto Superior de Ensino – ISEC (2018). Professora da educação infantil na rede privada no município de Cajazeiras e do ensino fundamental I no estado da Paraíba.

Maria do Carmo Albuquerque Rolim

Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional; Graduada em Pedagogia (FASP). E-mail: carminhacm@outlook.com

Maria do Socorro de Abreu Moreira

Professora do SME de São João do Rio do Peixe – PB e do SME de Cachoeira dos Índios - PB. Especialista em Língua, Linguística e Literatura (FIP). Mestranda em Letras (PROFLETRAS/UERN/CAMEAM). E-mail: corrinha-cz@hotmail.com

Maria Edvanilde Alves Bringel

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profletras (UERN); Especialista em Língua Portuguesa (UNIVERSO/2002); Professora (SEDUC/CE) e (SME/ Penaforte/CE).

edvanildeteixeira@hotmail.com

Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

Professora da UFERSA – Campus Pau dos Ferros – RN. Vice-Chefe do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (DCSAH) da UFERSA/CMPPF. Professora do ProfLetras (UFCG/CFP). Avaliadora do MEC – BASis. Mestre e Doutora em Linguística (PROLING/UFPB). E-mail: maria.vanice@ufersa.edu.br

Mayara Evangelista de Andrade

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Pós- Graduada em Enfermagem Obstétrica pela Faculdade Santa Maria. Pós- Graduada em Docência pela UFCG. Mestranda em Cuidado de Enfermagem e Saúde pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Membro do grupo de pesquisa CNPq-LATICS.

Miriam Barbosa Souza da Silva

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo o Instituto Superior de Ensino – ISEC (2013) e Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Superior de Ensino – ISEC. Professora do ensino fundamental I no Estado da Paraíba.

Mírian Moreira Lira

Possui graduação em Pedagogia - FASP - Faculdade São Francisco Da Paraíba (2013). Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional, Pós graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente é efetivo - EMEIF Papa Paulo VI - Sousa/PB. Tem experiência com ênfase em Educação.

Raquel Eloisa Silva Gonçalves

Graduada em Bacharelado em Psicologia (UFPB/ 2017), licenciada em Psicologia (UFPB/2019) e Pós-Graduada em Gestão Estratégica de Pessoas e Coaching (Faculdade Estrategico).

Renata Prado Vasconcelos

Doutora em Ciências Fisiológicas pela Universidade Estadual do Ceará (2018) com período sanduíche (2016-2017) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Ciências Fisiológicas da Universidade Estadual do Ceará (2013). Graduação em Fisioterapia pela Universidade de Fortaleza (2011). Participou do Programa

de Monitoria Voluntária - PROMOV (2009) e foi bolsista de Iniciação Científica PROBIC- FEQ (2009) e CNPq (2010,2011) do grupo de pesquisas em Produtos Naturais. Atualmente é professora substituta da Universidade Regional do Cariri (URCA) no curso de Ciências Biológicas ministrando as disciplinas de Biologia celular e molecular, Fisiologia Humana, Anatomia Humana, Genética Clássica, Pesquisa qualitativa e Bioquímica. Atua principalmente nas áreas de fisiologia de órgãos e sistema, com enfoque em fisiologia neuroendócrina (hipotálamo e pineal), biologia celular e molecular, metabolismo de tecido adiposo, obesidade, resistência à insulina e diabetes.

Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira

Doutorando em Ciência, Tecnologia e Educação (CEFET/RJ), Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPB/2016), Especialista em Educação Matemática (FASP/2016) e Graduado em Licenciatura em Matemática (UFCEG/2014). Professor (IFPB/Campus Sousa) e pesquisador em Educação em Ciências e Representações Sociais (EDUCIRS), Educação Popular Intergeracional e Inclusão (GEEPLINC) e Ensino de Matemática e Pós-Modernidade (GEPEP). tonyathy@hotmail.com.br

Rosélia Maria de Andrade

Pedagoga. Pós-graduada em Planejamento e Gestão Escolar pela Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da UFCEG – 2015/2016. E-mail: andrade-ufcg@hotmail.com

Rubens Felix de Lima

Enfermeiro, graduado pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCEG; especialista em saúde da Família com ênfase nas linhas do cuidado-UFPB. Enfermeiro do quadro de funcionários efetivos do município de Cajazeiras/PB, lotado na Unidade de saúde da Família Francisco Valiomar Rolim “Sol Nascente”. Enfermeiro do quadro de funcionários efetivo assistenciais da Unidade de Pronto Atendimento Deputado Levi Olímpio Ferreira_ UPA 24 horas do município de Pomboal/PB. Realiza pesquisas especialmente nos campos da saúde do adulto e tuberculose. E-mail: rubensufcglatitics@hotmail.com

Sâmia Maria Lima dos Santos

Possui graduação em Pedagogia Magistério pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2015). Atualmente é professora temporária da Universidade Regional do Cariri e professora efetiva da E.E.I.E.F Noêmia Cruz Landim. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação do professor e curso de Pedagogia.

Samya de Oliveira Lima

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal do Ceará - Reitoria (2010). Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Integrada de Patos e no momento Mestranda pelo Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo da Universidade Federal do Pernambuco e também do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Estatística da UFPE. Aluna Especial do Curso de Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE. Atualmente é professora de Matemática - Colégio Esperança, professora da Universidade Regional do Cariri.

Stênia Costa Dantas Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profletras (UERN); Especialista em Língua Portuguesa (URCA/2003); Especialista em Docência em Nível Superior e Formação Profissional (FJN/2017); Professora (SME/Juazeiro do Norte/CE).

profastenia@gmail.com

Vânia Batista dos Santos

Mestre em Educação (UFPB), Especialista em Psicopedagogia. Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade São Francisco da Paraíba – FASP.

vaniabatista2013@gmail.com

Wiama de Jesus Freitas Lopes

Docente da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras. Atua com as disciplinas vinculadas à Gestão Educacional. Pedagogo (UNIFAP), Mestre (UFPB) e Doutor em Educação (UFSCar). Pós-doutorando em Políticas Educacionais pela UFRN.

Wigna Nibegna Assis de Almeida

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Universidade Federal da Paraíba – UFCG (2009) e Especialista em Planejamento e Gestão Educacional pelo Instituto Superior de Ensino – ISEC (2018). Servidora pública Estatuária da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

ÍNDICE REMISSIVO

- alfabetização** 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28,
29, 30, 31, 32, 33, 50, 59, 86, 136, 279
- biblioteca**312
- democrática**24, 25, 173, 223, 253, 254,
255, 256, 257, 258, 259, 260, 262,
264, 265, 266
- dialética**37, 48, 62, 203, 237
- educação**..... 323, 324
- Ensino**..... 323, 324, 325, 326
- estudar**26, 54, 59, 60, 63, 65, 67, 68, 97,
150, 163, 167, 177, 224, 281, 282,
287, 309
- estudo**19, 20, 28, 29, 32, 33, 38, 72, 90,
92, 101, 102, 112, 114, 129, 131, 135,
142, 150, 154, 158, 167, 168, 170,
173, 175, 178, 190, 191, 195, 202,
203, 224, 229, 236, 237, 280, 281,
285, 289, 296, 297, 305, 313, 314,
317, 319, 322
- gramática**55, 291
- indivíduo**21, 22, 23, 24, 26, 40, 62, 90,
91, 92, 93, 94, 95, 111, 113, 115, 119,
120, 126, 136, 142, 147, 148, 154,
176, 180, 182, 187, 191, 198, 199,
201, 202, 221, 224, 233, 255, 279,
280, 283, 311
- inovadora**.....81, 235
- interação** 21, 40, 89, 90, 91, 92, 111,
112, 113, 116, 117, 128, 140, 184,
185, 196, 203, 279, 283, 286, 298,
299, 303, 311, 314, 315
- literatura**.....29, 93, 124, 136, 147, 148,
149, 155, 158, 159, 180, 195, 197,
198, 201, 203, 204, 226, 254, 259,
279, 289, 290, 291, 292, 293, 294,
295, 296, 298, 299, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 313, 316
- Matemática**.....323, 324, 325, 326
- metodológica** .. 54, 137, 158, 205, 290,
291, 296, 297, 298, 300, 305, 316
- pedagógica**25, 30, 37, 41, 47, 52, 90, 93,
95, 101, 105, 118, 121, 125, 127, 128,
136, 141, 143, 149, 176, 184, 185,
189, 191, 196, 203, 205, 206, 232,
254, 257, 261, 264, 266, 281, 287,
292, 298, 311, 312
- política**24, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
54, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81,
82, 83, 84, 86, 160, 162, 163, 164,
178, 180, 192, 205, 206, 221, 222,
229, 230, 234, 237, 259, 262, 264,
266, 311, 312, 313
- professor**324
- profissionais** 26, 49, 98, 99, 106, 123,
125, 126, 135, 136, 138, 141, 147,
151, 152, 154, 169, 175, 182, 185,
186, 187, 191, 220, 221, 222, 225,
226, 229, 230, 231, 232, 233, 234,
235, 236, 237, 254, 258
- psicopedagogo**..... 123, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 135, 151, 152
- ser humano** 54, 62, 114, 117, 126, 145,
146, 147, 154, 197, 198, 237, 318,
319

Editora Livrologia

www.livrologia.com.br

Título	Sementes da Educação – Volume II
Autor/Organizador	Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira
Coleção	Sementes da Educação
Assistente Editorial	Ivo Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivania Dickmann
Capa	Ivania Dickmann
Diagramação	Ana Laura Baldo
Preparação dos Originais	Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira
Revisão	Ivania Dickmann
Formato	14 cm x 21 cm
Tipologia	Minion, entre 9 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	334
Publicação	2019
Impressão e Acabamento	META – Cotia - SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,

Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:

franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso

Dissertações de Mestrado

Teses de Doutorado

Grupos de Estudo e Pesquisa

Coletâneas de Artigos

Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299

Bairro Palmital - Chapecó-SC

CEP: 89.815-405

(49) 98916-0719

franquia@livrologia.com.br

É nítido que somente a semente semeada, permite a possibilidade de germinar. No entanto, para fundamentar esse processo nem sempre nos deparamos com um solo fértil. As adversidades são constantes, por vezes necessárias, e se posicionar é indispensável!

Se posicionar apesar dos pequenos espaços, apesar das pedras, dos espinhos e do fogo, se posicionar apesar da incerteza, do medo que assola e das dificuldades que cercam.

E nesse ritmo entender que talvez as sementes não sejam apenas o início/.../ Talvez sejam a jornada, as histórias que se reconstroem e o caminho para nos reconhecer como sementes. Pois, enquanto a vida passa, o tempo se ressignifica e só fazemos diferença quando semeamos o mundo que queremos colher.

É neste compasso que nossa proposta, construída por várias mãos, se insere – resultado de pesquisas, discussões e reflexões plurais acerca da Educação e seu espectro multifacetado no âmbito do ensino, sobretudo no olhar para escola.



WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR

