VILMAR BAGGIO [ORG.]
VOLUME VI

DNA EDUCAÇÃO

AQUI VOCÊ APRENDERÁ COM OS EDUCADORES E AS EDUCADORAS
QUE TEM LIGAÇÃO UMBILICAL COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO
E COMPARTILHAM SUAS REFLEXÕES E PRÁTICAS

DNA EDUCAÇÃO

2ª Edição

Vilmar Baggio
(organizador)

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 instituição com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, 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).

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil
Aline Mendonça dos Santos - Brasil
Fausto Franco Martinez - Espanha
Jorge Alejandro Santos - Argentina
Miguel Escobar Guerrero - México
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil
Ivo Dickmann - Brasil
José Eustáquio Romão - Brasil
Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann
Financeiro: Maria Aparecida Nilen
Gerente: Vilmar Baggio
Diagramação e Edição de Vídeos: Renan Fischer
Marketing e Redes Sociais: Julie Luiza Carboni
Imagem da capa: Ibrandify - Freepik.com

FICHA CATALOGRÁFICA

B1448d Baggio, Vilmar.
v. 6 DNA educação VI / Vilmar Baggio (organizador). 2.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

ISBN: 978-65-80183-45-6

1. Educação. I. Título.

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ 20.173.422/0001-76]
Av. Osvaldo Aranha, 610 - Sala 10 - Centro
CEP 95.330-000 - Veranópolis - RS
dialogar.contato@gmail.com
www.dialogofreiriano.com.br
Whatsapp: [54] 98447.1280

Vilmar Baggio
[organizador]

DNA EDUCAÇÃO - 2ª Edição

Volume VI

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2019

SUMÁRIO

COMPARTILHANDO O DNA EDUCAÇÃO
Vilmar Baggio 9

OS PROFESSORES DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DO MST: FORJANDO IDENTIDADES E PERFIS CRÍTICO-REFLEXIVOS
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo 11

EDUCAÇÃO FISICA E MÚSICA: BENEFICIOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Heloize Trizotto Trevisol, Diego Gonçalves 23

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O BRINCAR: O PAPEL PEDAGÓGICO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
Edenilton da Silva Muniz, Vanessa Cristina Cardoso Souza Nemeth 37

O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS
Elizania de Souza Campos, Rute Costa Lima, Elisângela Glauce Rodrigues Amoedo, Edgar Wallace de Andrade Valente 57

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MUNICIPAL RUI BARBOSA DE CABO FRIO, CIDADE DO RIO DE JANEIRO, BRASIL
Renata Siqueira Reis 71

APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS UTILIZANDO O LINUX EDUCACIONAL: UM RELATO DE EXPERIENCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE
Ricael Spirandeli Rocha, Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz 87

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEAMBULAÇÃO PEDAGÓGICA OU PEREGRINAÇÃO DIALÓGICA?
Rita de Cássia M. T. Stano, Vanessa Chimendes Gatto 109

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: COMPREENDENDO O ECOSSISTEMA DUNAR NA COMUNIDADE DE RAINHA DO MAR - XANGRI-LÁ
Rita de Cássia Nunes da Silva 123

AS IMAGENS DE CINEMA NOS JOGOS DE MONTAR E QUEBRA-CABEÇAS: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
Rita de Lourdes Carnevale Santos 145

A AFETIVIDADE NO PROCESSO CRIATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Clemência Rodrigues da Silva Santos, Rodrigo Cosme dos Santos 155

AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONTROVÉRSIAS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DA PROVA ESCRITA COMO PRINCIPAL INSTRUMENTO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Roniere Mota dos Santos, Widney Lenon Souza Silva 167

O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE: DEFINIÇÃO, ATRIBUIÇÕES E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SEGUNDO A LEGISLAÇÃO VIGENTE
Ronison Oliveira da Silva, Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira, Luciano Oliveira Azevedo Neves, Daniel Nascimento-e-Silva 187

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NO INCENTIVO À LEITURA NAS TURMAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Ricardina Sousa Lacerda, Ronne Clayton de Castro Gonçalves 201

LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA COM A SALA DE AULA INVERTIDA
Roseli Gimenes 219

UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA FREINETIANA, SOB UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA: EDUCAÇÃO PARA O POVO OU EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO?
Jakeline Plácido Marcon, Salete da Silva, Cíntia Cristiane de Andrade 239

DISCURSOS HETERONORMATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO LIBRAS EM CONTEXTO: UM OLHAR DA LINGUÍSTICA QUEER
Ana Fábia Nunes de Souza, Anny Cristinny Souza Dias, Shelton Lima de Souza 255

GESTÃO ESCOLAR: COORDENAÇÃO X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COLETIVO DA ESCOLA!
Shirlei Carvalho 287

GESTOR DE EAD NO BRASIL: DESAFIADO A UMA REDEFINIÇÃO DO SEU PAPEL E A UMA FORMAÇÃO CONTINUADA
Silvana de Matos Bandeira, Liana Barcelos Porto 301

INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NO TERCEIRO SETOR: SOB A ÓTICA FREIRIANA E DA ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA DE PETER DRUCKER
Susana Barbosa da Silva Matos 317

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E A PRÁTICA: INTERLOCUÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DE UM OLHAR VOLTADO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
Anelise Rosinski Reginaldo, Taciele Berlato Tolfo, Adriana Carlosso Irion,Ana Maria Balbé Martins, Giovana Toscani Gindri 335

PAPEL DA FAMÍLIA E DO PSICOPEDAGOGO NO DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Valquiria Lima de Farias Oliveira 363

A CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM LIBRAS NO ÂMBITO ESCOLAR: APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (AEE) E TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (TAE) NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR
Rodrigo da Silva Ferraz, Juscileide Ferraz da Silva, Leila Teixeira Santiago de Abreu, Imaculada Conceição Fernandes da Costa, Victor Hugo de Oliveira Henrique 383

CONSUMO CONSCIENTE DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES: ESTUDO DE CASO DA EMPRESA NAZAKI
Wagner Cardoso Silva, Ana Cristina Mendes, Daniela Vasconcelos Cardoso Assunção, Evelyne Lopes Ferreira, Fabrícia Cândida Aparecida de Paula Raggi 391

ÍNDICE REMISSIVO 409

COMPARTILHANDO O DNA EDUCAÇÃO

É com muito orgulho que nós, da Editora Diálogo Freiriano (EDF) apresentamos a segunda edição do DNA Educação. Este nome não foi escolhido de forma aleatória, por ser de fácil assimilação ou mesmo por parecer simples. Frequentemente ouvimos falar a respeito do DNA, mas afinal o que é? Descoberta em 1869 a molécula de DNA está relacionada diretamente com as características físicas e fisiológicas do nosso corpo e de outros seres vivos. Por estar intimamente conectado com nossa constituição humana é que escolhemos para representar e dar nome à nossa coletânea, pois, para estar presente nestes volumes que seguem, é preciso ter no seu interior um DNA voltado para a educação.

Os textos que compõem essa coleção abordam os mais variados níveis de ensino aprendizagem e são fruto de um trabalho intenso e cheio de novos olhares, cada qual com suas ligações culturais, suas vivências e suas relações com as regiões onde vivem. A partilha de vários artigos, alguns escritos de forma individual e outros apresentando propostas coletivas de construção de novos saberes, demostram o quanto a Editora Dialogo Freiriano trabalha para que o DNA de cada região do Brasil se faça presente e se multiplique nos mais diversos lugares desse nosso país continental.

A publicação do seu trabalho pode ser considerada uma forma de arte! Antes de apresentar o texto final, o autor tem um trabalho investigativo, minucioso e deve perscrutar cada detalhe que irá compor a sua obra, exatamente o que fazem os grandes artistas. Esse processo todo de construção e dedicação revela bons resultados e essa é a seleta parceria que faz do DNA Educação um espaço de publicação tão disputado e desejado pelos autores e autoras que ambicionam apresentar as suas obras, seus textos em um material qualificado e que ganha cada dia mais respeito e admiração por onde se apresenta.

Não há mais dúvidas de que estamos em uma sociedade dinâmica, que exige uma nova postura da educação como um todo, em todos os níveis, em todas as áreas. Essas transformações do século XXI são o reflexo de uma sociedade que quer as mudanças, que necessita de novos ares sobre o ensino-aprendizagem, mas em alguns casos essa mesma sociedade é resistente, estática e não consegue acompanhar essas movimentações essenciais para as didáticas e, muitas vezes, nos sentimos despreparados para lidar com tanta mudança.

Qual é o nosso papel? O que precisamos fazer para resgatar o papel de cada um para uma educação melhor? Pensando nessas indagações a equipe da Editora elaborou em parceria com autores/as e coautores/as, um material primoroso que dará respostas para muitas dúvidas comuns e em alguns casos deixará por conta do leitor a procura por uma resposta que está presente no seu DNA. Somos plurais, alguns são pesquisadores, outros educadores e juntos fazem uma revolução nas escolas e espaços onde partilham seus saberes e já fazem a mudança que tanto almejamos, por isso essa necessidade de dividir as experiências com a intensão de multiplicar os conhecimentos

Enfim, nosso objetivo é partilhar, distribuir, dividir para poder somar e juntos encontrarmos o nosso verdadeiro DNA. Compreender o que é DNA Educação e bem como sua estrutura nos permite entender os processos que garantem a transferência de informação, não na sua forma genética, mas, ainda assim, entre os indivíduos.

Aproveite bem essas linhas, faça deste material uma arma contra a intolerância, uma ferramenta para enfrentar as desigualdades e para alimentar a alma.

Bem-vindos e bem-vindas ao DNA Educação!
Aproveite, ele é nosso!
Boa leitura!

Vilmar Baggio
Gerente - EDF

OS PROFESSORES DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DO MST: FORJANDO IDENTIDADES E PERFIS CRÍTICO-REFLEXIVOS[1]

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo[2]

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foram se constituindo a partir da luta pela reforma agrária e, consequentemente, construíram uma história de enfrentamento social e político aos governos e suas formas de fazer política de base neoliberal. O MST, desde sua constituição oficial em 1984, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e as ocupações de terras, que deram origem aos primeiros acampamentos, preocupa-se com o cenário da reforma agrária, mas, também, assenta em sua pauta de lutas a educação pública de qualidade como um direito para todos.

No decorrer das ocupações feitas por famílias, foi surgindo a necessidade de criar escolas que pudessem atender as crianças e os adolescentes das famílias assentadas. Entretanto, esse anseio tornava-se desafiador, uma vez que o projeto de criar escolas necessitaria de professores. A partir disso, o próprio Movimento engajou-se na luta por escolas nos assentamentos e acampamentos e galgou uma caminhada de formação e fortalecimento dos professores dos assentamentos. De início, as famílias só queriam acolher nas escolas pessoas do próprio assentamento como professores das escolas. Esse receio por parte das famílias do MST se dava pelo temor de que os professores da zona urbana, desconhecedores da luta do Movimento, tratassem os estudantes assentados de modo a não contribuir com a formação embasada nos princípios consolidados pelo MST (MST, 2005, p. 13). Com isso, o MST, através da sua Pedagogia, começou e continua até os dias atuais um processo de formação contínua para os seus professores. A formação inicial de assentados para o magistério se dá institucionalmente em diálogo do MST com o Estado por meio do Pronera. Contudo, nosso foco será refletir a respeito da formação ofertada pelo Movimento

---

[1] Os professores de escolas de assentamentos do MST: forjando identidades e perfis crítico-reflexivos foi publicado nos anais do V Congresso Nacional de Educação (CONEDU), em Recife 2018.

[2] Licenciado em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia, Bacharel em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Especialista em Filosofia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – UFPE – CAA. E-mail: allandiego_st@hotmail.com

enquanto sujeito pedagógico/formador o qual possibilita, por meio de seus princípios, forjar uma formação continuada para um perfil e identidade docente crítica. Seguindo esse caminho reflexivo, delineou-se como problema do presente estudo: quais as principais concepções de professores voltadas para a formação continuada do ser e do quefazer dos professores de escolas de assentamentos e acampamentos do MST que possibilitam formar docentes com perfis e identidades críticas? Nosso objetivo é, portanto, estudar as principais concepções de professores voltadas para a formação continuada do ser e do quefazer dos professores de escolas de assentamentos e acampamentos do MST que possibilitam formar docentes com perfis e identidades críticas.

Esta pesquisa dialoga com os campos de estudo: de Formação de Professores e de Movimentos Sociais. Sendo assim, pretende contribuir para as discussões da formação de professores dos assentamentos e o fortalecimento de suas identidades docentes, como também refletir sobre as ações do MST enquanto coletivo pedagógico e educador. Deste modo, a pesquisa deu-se pela abordagem qualitativa, estudo documental e análise de conteúdo. Com isso, a estrutura textual desenvolve-se em quatro sessões: 1) A formação continuada de professores/as: percurso de formação de identidades e perfis reflexivo-críticos; 2) Metodologia; 3) As propostas do MST para os professores/as de assentamentos e acampamentos: formando professores crítico-reflexivos; e 4) Considerações finais.

A formação continuada de professores/as: percurso de formação de identidades e perfis reflexivo-críticos

A formação do professor extrapola – e muito! – os anos de sua formação inicial. Ela se dá como um processo abrangente e bastante complexo, ao longo de toda a sua vida profissional. A formação continuada de um educador constitui um espaço no qual os saberes e práticas vão sendo ressignificados e redimensionados, oportunizando a produção de novos conhecimentos. Vários teóricos têm se debruçado sobre a reflexão deste tema, oferecendo algumas precisões a respeito de como deve ser entendida e praticada o que se costuma chamar de formação continuada. Destro (1995) indica algumas expressões para definir a educação continuada: educação permanente, educação recorrente, educação continuada, formação continuada. Tais expressões não devem ser entendidas simplesmente no sentido de treinamento dos profissionais da educação, muito menos ainda como “reciclagem”, pela conotação negativa do termo, desgastado pela associação à reciclagem de material descartável. Neste sentido, alerta Marin:

> (...) a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (MARIN, 1995, p. 14).

Na concepção de Candau (1999), a formação continuada não deve ser entendida como uma forma de acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas, mas sim como instrumento que favorece a reflexividade crítica sobre as práticas e a reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação. Assim, a formação continuada não pode ficar restrita à participação em seminários, palestras, cursos, oficinas e outros, que são atividades importantes e relevantes, mas não exclusivas. A formação continuada é um processo dinâmico e integrado ao cotidiano dos(as) professores e da própria instituição escolar.

Vai também nessa direção o pensamento de Imbernón (2010). Ele afirma que esta temática deve ser entendida desde uma nova perspectiva:

> (...) a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p.47).

Neste sentido, a reflexão da prática docente contribui para a produção de conhecimentos pedagógicos, possibilitando a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação. Deve-se abandonar "o conceito de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria" (IMBERNÓN, 2000, p.49).

Paulo Freire, na obra Pedagogia da Autonomia (1996, p.39), afirma que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]". A reflexão crítica acerca da prática pedagógica de docentes é, portanto, essencial para a produção de novos conhecimentos, troca de experiências e análise das crenças e teorias implícitas do fazer docente. A escola é o lugar privilegiado da formação continuada, pois é um espaço no qual, por meio de um trabalho coletivo, a prática torna-se objeto de análise crítica. O professor precisa conceber a escola não apenas como o lugar onde ele ensina, mas também onde ele aprende a exercer a sua profissão.

A formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores subsídios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo. Esta é a perspectiva de Nóvoa (1992), que aponta três componentes básicos na formação docente: o desenvolvimento pessoal, que se refere ao estímulo do professor numa perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a autoformação participada e o pensamento autônomo; o desenvolvimento profissional, segundo o qual os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão, com a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo; e o desenvolvimento organizacional, que consiste em conceber a escola como um ambiente educativo em que trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

No âmbito da formação de professores, torna-se muito relevante a consideração do conceito de professor reflexivo. Tal conceito implica o pensar reflexivo, que compreende uma condição de dúvida, hesitação, ambiguidade, ato de pesquisa e requer indagação. É a concepção de aprendizagem autônoma, a competência para administrar a própria aprendizagem, ser capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes. A formação permanente dos professores é fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2001, p. 44).

A melhoria do ensino e suas bases deve estar assentada na formação dos professores. Esta formação por meio da prática reflexiva tem como objetivo crucial trazer a consolidação da autonomia profissional. Os professores exercem um papel relevante na estruturação e produção do conhecimento pedagógico e estas ações refletem na instituição escolar, no aluno e na sociedade em geral. Desta maneira, o professor tem papel ativo na educação e não um papel simplesmente técnico, que se limita à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria identidade profissional. Isso nos mostra que a profissão docente é uma tarefa complexa para intelectuais, que implica num "saber fazer" (SANTOS, 1998).

Segundo Paulo Freire (1996) a reflexão situa-se entre o pensar e o fazer, ou seja, "no pensar para o fazer" e no "pensar sobre o fazer". É uma pedagogia para a libertação, na qual o professor tem um papel imprescindível para a revisão do modelo da "educação bancária", problematizando a função de educador e educando. A crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua:

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como

> sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FREIRE, 1996, p. 53)

É no âmbito da prática educativa, no exercício do ensinar e aprender, numa dinâmica de educação problematizadora, que vai se configurando a Identidade docente, outro conceito fundamental para a nossa reflexão. Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social, da revisão permanente dos significados sociais e das tradições da profissão, assim como da reafirmação de práticas ratificadas culturalmente e que permanecem significativas.

Segundo Manuela Garcia (2010), o conceito de Identidade docente refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) aos docentes no exercício de suas funções. É, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente. A identidade docente é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002)

Metodologia

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, pois esse tipo de pesquisa evidencia o percurso mais profícuo para o nosso estudo. Assim compreende-se a pesquisa qualitativa de acordo com Minayo (2007, p.21): "responde a questões muito particulares. [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes". Para análise do documento (Dossiê do MST 1990-2001), foi empregado o método de análise documental que visa identificar e analisar o documento com finalidades específicas, possibilitando a contextualização das temáticas estudadas em um espaço/tempo materializado. Por isso, entende-se esse percurso a partir de André e Ludke (2012, p.38): "[...] a análise documental pode se

constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...] desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Para o trabalho de manuseio dos textos, foram seguidos os passos conforme Bardin (2009, p.121): 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (2009, p.121). Seguindo esses passos para análise de conteúdo, buscou-se as relações entre a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Escola pensada pelo próprio Movimento, no sentido de forjar uma reflexão acerca da formação humana do coletivo social. No intuito de alavancar uma reflexão teórico-metodológica, foram lidos e tomados como base para o estudo o Caderno de Educação n. 08 (1996) e o Boletim da Educação n. 08 (2001). Também serão usadas obras de autores conhecedores do Movimento e das temáticas que propomos refletir. O documento que foi mais usado na análise de conteúdo é o Boletim (2001), pois ele deixa bem claro o que é a escola que emerge no contexto do MST. O Caderno de Educação é utilizado para analisar e compreender a concepção de formação humana como formação omnilateral.

As propostas do MST para os professores/as de assentamentos e acampamentos: formando professores crítico-reflexivos

Nesta sessão de análise serão apresentadas as compreensões acerca dos professores/as das escolas dos assentamentos e acampamentos a partir do que o próprio Movimento expressa sobre o quefazer e ser professor nas escolas dos assentamentos, possibilitando, assim, formações contínuas para os professores/as. Desta forma, compreende-se as ações-reflexões do MST como propostas formativas contínuas.

Para encetar a análise do Dossiê, faz-se imprescindível notar que o Caderno de Formação nº 8 (2001), produzido para os estudos de militantes, professores dos assentamentos e comunidades escolares, aponta para aminhos reflexivos sobre quem é o professor que o MST projeta e forma para atuar nas escolas. O MST assevera:

> Ser educador do movimento é reconhecer-se como sem terra. Que é a identidade do sujeito humano e social em construção. Identidade de quem luta pela terra num país de latifúndio; de quem luta pela reforma agrária para ajudar a construir um país de justiça e liberdade para todos; e de quem é reconhecido como um lutador do povo. Educador que quanto mais firme em sua identidade sem terra, mais consegue reconhecer esta identidade em seus educandos, sabendo ajudar a cada um deles neste aprendizado de ser. (MST, 2001 p.61)

As categorias elencadas pelo Movimento, na citação a cima, ressoam como uma identidade de professor alicerçada no engajamento social e político no que tange,

sobretudo, à atuação profissional do professor nas atividades dos assentamentos, acampamentos e no espaço escolar. Essas categorias são: "Reconhecimento" de si enquanto professor (educador) partícipe de uma luta (mesmo que seja por com espírito de pertença à causa); "Identidade" de "estar sendo" com um coletivo comprometido com a educação e a transformação social; assim, também, "Ser reconhecedor" das lutas dos educandos. Acerca da formação da identidade, Freire (1998, p.46) afirma: "a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar".

O Movimento Sem Terra, preocupado com a educação dos militantes, constitui uma diversidade de espaços de formação próprios da luta que favorecem a formação continuada dos professores que atuam nas escolas de assentamentos e acampamentos. Nesta perspectiva, o texto constituinte do Dossiê, intitulado "Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos", expressa brevemente o cenário das lutas pela educação e assinala que as trajetórias que são descritas no texto em questão vão "da briga pela criação de escolas oficiais nos assentamentos até a briga pela direção política e pedagógica do processo educativo a ser desenvolvido nestas escolas, passando pelos meandros da questão educacional dentro de um movimento reivindicatório [...]" (MST, 2005, p. 11). Assim, compreende-se o Movimento como um coletivo educador interessado na formação dos seus professores afetados pela luta do MST, tornando-se elemento criador de nova identidade.

Nesta perspectiva, o MST elucida no Dossiê (2005) a importância da criação do Setor de Educação, que gera uma nova dinâmica à perspectiva de acompanhamento das escolas do Movimento. Esse Setor é de suma importância para compreender que a luta do MST extrapola a luta pela reforma agrária e se compromete, mormente, com os caminhos da educação nos espaços formais e voltando-se com olhar cuidadoso para a formação pessoal, profissional, política e social dos professores.

No processo de formação contínua do professor, destacam-se três níveis em que está organizado o coletivo de educação do MST, no qual o professor se insere para buscar a sua formação. O primeiro, em nível local – é o núcleo de educação organizado em cada assentamento pelos que trabalham na escola. O segundo, em nível estadual – uma equipe que busca articular o trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos em cada estado. E por último, em nível nacional, onde a formação acontece através da articulação das equipes estaduais e dos encontros nacionais, nos quais participam professores representando os assentamentos. Essa relação articulada

entre si é onde os sujeitos envolvidos no trabalho com a educação se apoiam para desenvolver uma concepção de educação e formação de professores camponeses e intensificar o compromisso político através das práticas. Ao mesmo tempo, essa triangulação se abre a um movimento circular e contínuo que, segundo os sujeitos, permite a organicidade e a coletividade.

Ao levar em consideração o que já foi reflexionado acerca da preocupação do MST para com a educação e os professores, o Movimento expressa que o professor se forma na comunidade, pois esse é um elemento que compõe o coletivo (assentamento/comunidade escolar). Desta forma, MST expressa que

> Num Assentamento, quando organizado, o professor é um elemento do coletivo, e sua prática deverá se submeter aos propósitos maiores do grupo. Se o professor é do próprio local, a relação fica facilitada, porque estes propósitos são também seus. Já, se vem de fora, é preciso começar quebrando a concepção tradicional que vê no professor, especialmente o das pequenas comunidades rurais, a autoridade máxima, o detentor absoluto do saber escolar. (MST, 2005, p.18).

O MST afirma nesta mesma direção que,

> É assim, então, de círculo em círculo, ou de prática em prática, que a professora deixa de ser a senhora que manda, para se tomar, ou continuar sendo, a companheira de luta, que sabe e ensina, mas que também ouve e aprende... E as crianças, sensíveis que são às experiências novas que observam ou vivenciam, junto à trajetória de luta de seus pais, são as grandes mestras desta escola "diferente". (MST, 2005, p.20).

A partir disso, compreende-se a importância da participação dos professores nos assentamentos e da prática pedagógica na escola na formação do professor para o amadurecimento de suas expertises e formação continuada, sobretudo, para a constituição de um educador com perfil crítico-reflexivo o qual deve tomar, também, como campo formativo as suas próprias práticas efetivadas no chão das escolas dos assentamentos que se forjam a partir da realidade dos estudantes e, assim, seja posta em "prática os princípios pedagógicos do MST em todas as escolas de assentamentos e acampamentos, conquistadas no país" (MST, 2005, p.29). É, portanto, um caminho metodológico dessas escolas, encetar o caminho de ensino e da aprendizagem pelo viés da prática-teoria-prática, para que essa escola "diferente" se consolide.

A proposta do MST é fazer uma escola no assentamento que seja diferente e a diferença são seus objetivos. Segundo o MST (2005, p. 21), "formação se deu e se dá no dia-a-dia da sala de aula, bem como da sua organização como setor específico do MST e da sua participação na organização geral do Assentamento ou Acampamento, a cada discussão e a cada tentativa de buscar soluções para os novos problemas surgidos".

> [...] a necessidade da formação dos professores, para que sejam capazes de transformar a própria atividade de ensino num trabalho cooperativo, quer no envolvimento dos alunos na tomada de decisões sobre as atividades a serem realizadas, quer na natureza destas atividades, quer no relacionamento do grupo de professores, numa experiência igualmente cooperativa de planejamento do ensino e de discussão e avaliação permanente do processo. (MST, 2005, p. 26).

Considerações finais

Retomando o problema que norteou esta pesquisa, compreende-se o Movimento Sem Terra como um sujeito coletivo que se preocupa com a formação das crianças, adolescentes e adultos ainda não alfabetizados, através de seus Cadernos de formação, informativos, dossiês e atividades presenciais, com formações específicas e conteúdos os quais podem ser trabalhados por vieses que dialoguem com os princípios filosóficos e pedagógicos do próprio Movmento. As indicações de como os professores devem trilhar suas jornadas educativas no espaço escolar expressam o cuidado que o Movimento tem para continuar formando professores com perfis e identidades esclarecidas da realidade educacional e sócio-política.

Estudar o MST como sujeito coletivo educador e provedor de formação continuada, abriu-nos a perspectiva de uma releitura de concepções outras de formação continuada, pois, ainda hoje se discute insistentemente acerca do que se compreende por formação continuada de professores. Por isso, com esse intuito, afirmou-se que as iniciativas do MST, ao abordar reflexões teóricas e percursos próprios, o professor das escolas públicas que se encontram no interior dos assentamentos, são uma espécie de formação continuada que é gerenciada num continuum, porque o MST produz materiais, reuniões, mobilizações e encontros nos assentamentos e acampamentos que auxiliam na formação desses docentes.

Os professores/as que atuam nas escolas dos assentamentos e acampamentos não são, em sua maioria, assentados/as ou acampados/as, ou seja, eles são da zona urbana, o que redobra a atenção do MST em manter os professores sempre informados e formados em como valorizar e cultivar práticas pedagógicas que estejam relacionadas com a realidade dos Sem Terra. Deste modo, portanto, o MST torna-se um sujeito coletivo influente na formação dos professores do campo, sobretudo, a formação mais direcionada para professores com identidade e perfil crítico, possibilitando que as crianças (Sem Terrinha) se eduquem para a leitura crítica do mundo e da palavra. O MST está atento para a produção de materiais que cheguem aos professores dos assentamentos e acampamentos e lhes favoreçam construir um perfil e identidade de professores/as dispostos a atuarem em um novo jeito de fazer

escola (escola pública no assentamento) que, embora seja gerida pela rede municipal, segue os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento Sem Terra. Com isso, conclui-se que as ações-reflexões do MST são novos modos de formar professores específicos do/no campo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo Paz e Terra, 1998.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 51-68.

DESTRO, M.R.P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. Cadernos CEDES: educação continuada, Campinas, n. 36, 1995.

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

GARCIA, M. M, Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES: educação continuada, Campinas, n. 36, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1992a.

NÓVOA, A. Histórias de vida: perspectiva metodológica. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora,1992b.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: Anais do IX Endipe. Águas de Lindóia, v. III, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO FISICA E MÚSICA: BENEFÍCIOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Heloize Trizotto Trevisol [1]
Diego Gonçalves [2]

1. INTRODUÇÃO

Podemos constatar que a música é para todos, na sua simplicidade, não diferencia idade, gênero, raças, estratos sociais nem condições físicas e psicológicas, e que é possível trabalhar em conjunto mesmo que todos sejam diferentes.

De acordo com BIRKENSHAW–FLEMING (1995) a música estimula a interação social por meio de atividades musicais e um bom relacionamento social, possibilitando ao indivíduo sair de um possível isolamento; desenvolve o tônus muscular e a coordenação psicomotora que podem ser estimuladas com atividades que envolvam movimento associado à música; além disso, promove o desenvolvimento da linguagem, memória, capacidade auditiva e intelectual, bem como, o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo.

Por isso este estudo é fruto da nossa familiarização com a música, que iniciou-se desde cedo devido à grande parte da família apreciar e atuar na área. O incentivo em transmitir a essência da música sempre fez parte do cotidiano. É importante ressaltar que a mesma não se aplica somente à quem tem o "dom" ou atua na área, mas sim à todos. Ou seja, devemos oportunizar o acesso da música as pessoas que possuem alguma deficiência a vivenciarem esse contato.

Pois a música coloca-se como um excelente recurso pedagógico por favorecer o desenvolvimento cognitivo ao proporcionar a acuidade auditiva e visual, assim como desenvolver a memória e a atenção, e, de modo especial, despertar no aluno o senso estético que vai transparecer em sua criatividade. Além disso, a música também é forte propulsora do processo de inclusão social e educacional (FERREIRA, 2011, p. 12).

A música além de uma atividade socializante, naturalmente é reveladora de aspectos que vão além da informação das preferências musicais, pois diz respeito às

[1] Acadêmica do curso de Educação Fisica. Email: helo.titi@hotmail.com
[2] Mestrando em Educação. Docente no curso de Educação Física da Unoesc campus Xanxerê email:diego.goncalves@unoesc.edu.br

formas como cada pessoa ou grupo, trabalha sonoramente sua própria imagem, seus anseios e suas articulações com o meio a que pertence.

Entre seus tantos benefícios, JOLY (2003) afirma que a música parece provocar mudanças na conduta de pessoas com deficiência, fazendo com que se adaptem melhor à vida escolar, contribuindo, assim, para sua interação social e melhorando seu rendimento nas atividades de aprendizagem.

Pensar numa educação musical inclusiva na atualidade perpassa hoje, também, a democratização do acesso a essas novas mídias. Isso indica que o professor deve, além de estar apto para trabalhar a diversidade humana, deve atuar com as inúmeras possibilidades de uso das tecnologias que estão no contexto atual, ao qual estão inseridos esses alunos.

A educação é libertadora e, quando é musical, deve ser instrumento de transformação social e servir como estímulo intelectual, sensorial e emocional. E o mais importante, que ela esteja voltada para a realidade da sociedade e do indivíduo e não apenas para a profissionalização de musicistas. Com base na experiência das aulas, percebemos que o ensino musical para deficientes é importantíssimo no seu processo social e cognitivo e que "todos são capazes de aprender música, pois ela é inerente ao ser humano. É somente questão de respeitar as possibilidades de cada um e adaptar tal fazer para aqueles que possuem dificuldades acentuadas" (LOURO, 2013, p.03).

Nosso estudo foi realizado na Apae uma instituição de educação não-formal. A educação não-formal organiza o processo de ensino e aprendizagem sem seguir vários requisitos formais, como por exemplo, pode ser realizada em qualquer ambiente, desde que apresente uma dinâmica diferente de aulas expositivas, não priorize a memorização e utilize ferramentas didáticas diversificadas e atrativas. Os espaços não-formais devem ser locais prazerosos, que valorizem as emoções e motivações.

Com a educação não-formal existe uma maior liberdade para ensinar e aprender, o que facilita o atendimento às necessidades individuais. Sendo assim, a Apae contém as oficinas de costura, onde os alunos confeccionam tapetes, toalhas, estopas de limpeza, bordado e crochê e muitos desses produtos são comercializados. São responsáveis também pelo funcionamento da horta, que necessita de cuidados como irrigação e limpeza.

Partindo desse contexto temos como objetivo geral da pesquisa: Analisar os benefícios da educação física e da música para pessoas com deficiência. Promovendo o contato com a música, despertando a socialização, interação e integração entre

alunos e professores e desenvolvendo atividades rítmicas e de musicalização analisando a percepção dos professores e equipe técnica a partir desse estudo.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa tratou-se de um projeto de intervenção, como o próprio título refere, onde houve uma ação realizada diretamente com os alunos, visando à saída de um cotidiano e mudando suas realidades.

> A pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade. (AGUIAR e ROCHA, 1997, p. 97)

O estudo é de carácter qualitativo, para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É neste contexto que a análise de conteúdo se insere, pois possui a sistematização necessária à produção de respostas frente aos questionamentos, mas precisa ser utilizada onde a pergunta de pesquisa remete a este método. Segundo Minayo (2007), A análise temática de conteúdo desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/ interpretação. Sendo assim, procuramos extrair, das mensagens envolvidas, seus conteúdos implícitos e explícitos. Sua análise, assim como outras etapas que compõem o trabalho,

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 14 alunos que frequentam regularmente a APAE-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Xanxerê, sendo 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Apenas dois alunos tinham idade inferior a 20 anos, e os demais a cima de 30. As deficiências também eram variadas, contendo diagnósticos de paralisia cerebral, síndrome de down, autismo e Deficiência Intelectual. O critério de inclusão para participar da pesquisa foi ter levado o termo de consentimento assinado pelos responsáveis.

O principal instrumento utilizado foi à observação, também há o diário de bordo, que contem as informações detalhadas de como foi cada aula. Por fim, vídeos e imagens que poderão ratificar a interação e evolução desses alunos. Os materiais

utilizados foram: Aparelho de som, notebook, instrumentos de precursão, sopro e corda.

Inicialmente, foram feitas observações nas aulas de Educação Física e nos intervalos. Foram observadas três aulas por turma, analisando as atividades, brincadeiras, objetos, símbolos e falas significativas que pudessem contribuir para conhecer a realidade dos alunos a ponto de diagnosticar e compreender sobre a rotina

O segundo passo foram às aplicações das 15 aulas de aproximadamente 60 minutos cada, onde estão relatadas no diário de bordo que contem todas as informações, anotações e detalhes das aulas, também foram coletadas fotos e vídeos para uma melhor percepção.

O terceiro passo foi a apresentação e o último passo foi a roda de conversa com as professoras regentes e a análise das respostas as mesmas serão identificadas como P1 e P2.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os instrumentos selecionados tiveram o intuito de demonstrar diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto. Através do diário de bordo, e a roda de conversa feita com as professoras regentes e os alunos ao final da aplicação, foi possível analisar que as respostas à aprendizagem revelavam-se já a partir das primeiras semanas de aplicação, na medida em que pudemos observar a mudança comportamental dos alunos. Abaixo segue tabela que contém o registro das aulas realizadas. Nele estão descritas as aulas com seus objetivos e por fim as anotações e informações relacionadas ao comportamento dos alunos.

Tabela 01.

Dia	Atividades	Observações
1° dia	- Verificar o contato que os alunos já tiveram ou tem com a música. - Apresentando seus nomes - De quem é a voz.	• Percebeu-se certa insegurança nos alunos com a presença da pesquisadora. • Todos muito quietos na primeira aula e muito apegados a suas professoras regentes. • Grande dificuldade em realizar as atividades.
2° dia	-Conhecendo os instrumentos.	• Bastante intrigados com os instrumentos musicais de sopro, todos pegaram e tentaram tocar os mesmos. • Nessa segunda aula, já conversavam mais entre si e comigo.
3° dia	- Cantigas de roda	• Na terceira aulas todos os alunos participaram sem hesitação, todos cantaram e brincaram. • Apesar de não conhecerem algumas canções, não desistiam de fazer a atividade.
4° dia	- Grave e agudo. - E escolha da musica	• Breve atividade para os alunos diferenciarem o grave do agudo e ao final se fez a escolha de uma música para a apresentação final. • Mundo de amor – Música escolhida.
5° dia	- Ritmo - Musica/apresentação.	• Poucos alunos sabem ler, então é preciso ser ouvida muitas vezes a música. • No primeiro momento em que foi apresentada a música, notou-se uma dificuldade de memorização por parte dos alunos.
6° dia	- Sobre ritmo. - Vaneira, vaneirinha e vaneirão.	• Houve participação de toda a turma. • Porém a limitação em realizar movimentos simples de deslocamento "dois, dois" é enorme. • Em meio a tanta dificuldade era visível a emoção em estar dançando um determinado ritmo, mesmo dentro de suas limitações.
7°dia	- Sobre ritmo. - Samba.	- Como já observado, as aulas que envolvem dança nas atividades são sempre muito aproveitadas. - Há mais retorno dos alunos em relação às atividades. - Proporcionou muita interação e descontração dos mesmos.
8° dia	- Sobre ritmo. - Maracatu.	-No primeiro instante acharam o tipo de música e ritmo engraçado. - Foram repassados movimentos de fácil execução todos os alunos conseguiram executar.

Conforme tabela acima podemos destacar que no primeiro dia de aplicação e início de investigação na APAE, estavam presentes 14 alunos que fazem parte da frequência informada por parte da direção, e juntamente com os alunos estavam duas professoras responsáveis pelos mesmos.

No início estavam um tanto receosos com a presença de uma pessoa estranha no local, ainda não familiarizados houve bastante excitação em realizar as atividades propostas pela pesquisadora. Complementa Guerra (2014, p.32) sobre o desenvolvimento e participação dos alunos.

> "[...] ao fazer música com pais, amigos e pessoas queridas o indivíduo sai do isolamento, expressa-se musicalmente, sentindo-se amado e protegido. É através dessa sensação de prazer e bem-estar que muitas crianças e adolescentes com

> deficiência descobrem como pode ser gostoso e educativo incorporar a música à rotina diária" (*Apud* ILARI, 2009, p.68).

Tendo isso como uma linha de raciocínio é possível ministrar de forma mais dinâmica e assídua aulas com temática musical no uso da mesma para o desenvolvimento de alunos com deficiência, pois a musicalização pode trabalhar o potencial do aluno em desenvolver instrumentos de percepção e a autora ainda complementa

> "[...] de uma sensibilidade adquirida, construída num processo - muitas vezes não consciente - em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade, etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical" (GUERRA, p.36, *apud* PENNA, 2012, p. 31-2).

A primeira atividade exigia dos alunos falar seus nomes e ao mesmo tempo bater palmas, dando ritmo à fala. Todos conseguiram fazer, porem com muita timidez e as palmas não coordenadas. Já a segunda atividade teve um foco em conhecer sobre os timbres de voz, os alunos estavam em formato de um círculo e de costas para o meio, e um aluno foi escolhido para ir ao meio e falar uma frase ou cantar uma canção; assim, os demais tentaram identificar de quem era voz. A atividade exigia bastante atenção deles, e quando um aluno se posicionava ao meio, já se notava euforia para tentar identificar de quem era à voz.

Iniciando o segundo dia de intervenção na APAE, notou-se uma melhora no relacionamento entre a pesquisadora e os alunos, onde observou-se que os mesmos interagiam de forma mais dinâmica entre si inclusive.

Imagem 01 – Segundo dia na APAE

Fonte: os autores, 2018/2

Conforme a imagem a cima, foi observado que ao serem apresentados e familiarizados com os instrumentos musicais de sopro e percussão, ficaram intrigados

com os mesmos. Fora exposto a eles vários tipos de instrumentos musicais que podem ser classificados conforme o material usado para sua construção, à característica de seu som ou de que forma produzem o som, ou seja, podem ser de sopro, percussão ou corda, despertando emoções, integração. Gonçalves (2006), traz em seu estudo semelhante que," a Música também pode favorecer o desenvolvimento emocional de pessoas com necessidades especiais, a conscientização de si mesma, o despertar de emoções e da espontaneidade, favorecendo, inclusive, a integração social e emocional, entre outras coisas."

Durante o estudo destacamos uma das participantes que possui Paralisia Cerebral (PC) e elas possuem particularidades na aprendizagem musical principalmente quando tem comprometimento no aparelho fonador. Apesar dessa dificuldade na fala, uma aluna destacou-se nas atividades de canto e sua força de vontade foi essencial para as aulas, onde a mesma conseguia realizar todas as atividades propostas. Para Louro (2012) a aprendizagem musical é inerente ao ser humano. Segundo a autora, o cérebro administra muito bem suas competências, só precisando de ajuda quando há algum problema. O aluno com deficiência, quando devidamente compreendido em suas dificuldades, apresenta melhor desempenho musical, tanto na absorção de conteúdos quando na performance individual, sendo a própria música uma aliada, porque através dela é possível trabalhar as questões psicomotoras e os processos de aprendizagem.

No terceiro dia as atividades de cantigas de roda envolviam bastante movimento e dança com um foco na coordenação motora dos mesmos. As aulas que envolviam dança eram de grande prazer para os mesmos, todos participavam dentro de seus limites. Segundo as professoras, a música fazia com que alguns alunos mais dependentes saíssem de seu isolamento. No livro "Da música: Seus usos e Recursos" (2007), Maria de Lourdes Sekeff observa que falar do poder da música é assinalar de algum modo a sua influência no ser humano pois, como fenômeno físico (som, ruído, silêncio – objeto da físico acústica) e como fenômeno psicológico (relações sonoras – objeto da psicologia), "seus elementos constitutivos e sua sintaxe de semântica singular induzem correspondentes movimentos biológicos, fisiológicos, psicológicos e mentais" (SEKEFF, 2007, p. 69). Dessa forma, a música certamente relaciona nos campos intelectual, emocional, afetivo e no âmbito motor.

No quarto dia de intervenção e aplicação das aulas, apresentamos aos alunos as diferenças entre tipos de sons "graves e agudos", através da utilização de uma caixa de som, diferentes tipos de áudio com tons diferentes, tanto de instrumentos como de vozes foram expostos para tentarem ser identificados. Através da observação notou-

se que grande parte dos alunos conseguia diferenciar os tipos de tons, o que agrega para a pesquisa realizada.

No quinto dia foi observado que muitos dos alunos presentes na APAE não sabem ou conseguem ler, logo, a música que fora escolhida juntamente com as professoras para apresentação tornou-se um desafio tanto para a pesquisadora quanto para os professores, pois para que esta dinâmica fosse aplicada e obtivesse resultados satisfatórios os professores teriam que ouvir junto aos alunos mais vezes a música, pois somente dessa forma eles conseguiriam memorizar, melodias, ritmo e letra.

Os professores comprometeram-se em fazer desta proposta uma atividade recorrente, onde em outras oportunidades estariam dispondo de tempo para que a música fosse apresentada e ouvida mais vezes em sala. A música pode ser um instrumento facilitador para a estimulação memória. Em um estudo semelhante realizado por Rocha e Boggio 2013, a música, quando ouvida, tem a capacidade de ativar diferentes partes do nosso cérebro, levando cada indivíduo a um despertar de sensações diferentes, das quais se destacam a percepção auditiva, movimento, memória, linguagem, além da acerca de milhares de emoções evocadas.

As três aulas ultimas tiveram por objetivo apresentar alguns tipos de ritmos para os alunos. Fora primeiramente exposto um pouco sobre a história de cada dança e em qual região do Brasil é mais predominante, também foi observado os diferentes figurinos e por fim as características que diferenciam essas danças, ou seja, seu ritmo (rápido, médio, lento). Essas atividades de dança foram de grande prazer para os alunos, quando colocada a música já se notava a ansiedade por parte alunos em fazer a aula. Instigar a vontade dos mesmos para dançar trás trouxe outros aspectos a serem avaliados também, como a socialização dos alunos e a expressão de suas emoções. A professora regente que acompanhou as aplicações cita que alguns alunos chegam a chorar se ouvem devida música e que a mesma tem proporção muito grande no estado psicológico e emocional dos mesmos.

> Estudos de imagens do cérebro mostram atividades nos condutos auditivos, no córtex auditivo, e no sistema límbico, em resposta a música. Mostrou-se que a música é capaz de baixar níveis elevado de estresse e que certos tipos de música, tais como a música meditativa ou clássica lenta, reproduzem os marcadores neuro-hormonais do estresse. (TODRES, 2006, P.167).

Outro aluno marcante apresentava um diagnóstico de autismo que é um transtorno de desenvolvimento que geralmente aparece nos três primeiros anos de vida e compromete as habilidades de comunicação e interação social. Sendo assim, o mesmo sempre assistia às aulas mais afastado ou próximo de sua professora regente.

Somente nos últimos dias de aplicação percebi que ele se sentia mais à vontade e até houve uma maior interação de entre os demais alunos, mas já voltava para seu "canto". No estudo realizado por Olivier (2011), a música traz benefícios para o cérebro de pessoas autistas. Através da música é possível entender como parte do cérebro capta estímulos de emoções, sensações e sentimentos, não precisando passar por regiões cerebrais responsáveis pela razão e emoção. Tendo em vista que a utilização da música com um aluno autista agrega para o desenvolvimento social de forma direta, mudança essa que pode ser notada na prática, ao acompanhar a evolução do aluno com espectro autista.

Visto que através desse estudo, a proposta é agregar valor ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, a utilização da música através do ritmo cria-se um sistema de aprendizagem que vincula diversas áreas da formação do indivíduo, com relação a esse aspecto abordado Rocha *et al* (2017) complementa "[o] ritmo é a vida de toda vida, sem ritmo nada pode existir. Sem uma consciência rítmica nada pode realizar-se. Assim, ele está presente em todas as atividades que o homem realiza". O ritmo é um "elemento", ou seja, que através da música é possível realizar diversos tipos de análises da evolução psicossocial do aluno, e não somente seu desenvolvimento físico.

Levando em conta que o estudo havia sido elaborado previamente e conversado com as professoras responsáveis da APAE, e organizado uma didática, ou seja, uma dinâmica diferente de abordagem, as mesmas contribuíram com informações de que pouco é utilizado a música no âmbito da educação integrada, corroborando com esse aspecto Souza (p. 75, 2010, *apud* JOLY, 2003) nos diz:

> Há um número significativo de profissionais envolvidos em estudos em produção de materiais didáticos voltados para um ensino mais efetivo e abrangente da música. No entanto, embora o conjunto de conhecimentos da área de educação musical produzido no Brasil em forma de métodos, propostas de procedimentos e materiais didáticos constitui um acervo considerável, pouca relação é feita com seu uso e aplicabilidade na educação especial.

Existe uma necessidade de aprimorar as técnicas e o conhecimento aplicado no dia a dia da educação integrada, e através desse estudo pode observar ainda mais essa necessidade. "No entanto, é possível encontrar muitos trabalhos nas áreas da educação e psicologia que podem fornecer as bases que os educadores necessitam par criar mecanismos e possibilidades para a educação musical das crianças com deficiência" (SOUZA, p. 76, 2010), logo visto que são áreas de estudos afins, é possível então criar metodologias de ensino através da utilização da música embasando-se em sistemas criadas por outra área, mas que destina seus estudos a educação de integração ou inclusão.

Durante o período do estudo, também foi observado que alguns dos alunos, possuíam deficiência mental, a má formação causada por distintas situações, fazia com que o desenvolvimento dos mesmos não era na mesma proporção dos demais, complementa Raby (p.10, 2016) a respeito da deficiência.

> Porém, se por um lado a deficiência implica em uma limitação, que produz falhas e obstáculos à adaptação da criança perante a sociedade em que vive, por outro lado a mesma limitação é um estímulo para o desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, o que para a Psicologia Histórico-cultural deve ser o foco de atenção no trabalho com as pessoas com deficiência.

Visto que a abordagem do ensino integrado tem que atender a toda uma demanda de alunos, o uso da música como mais uma ferramenta para o auxílio do desenvolvimento mental de portadores de deficiência mental é importante quando bem elaborado para o aprendizado do aluno, complementa Souza a respeito de alunos com essa necessidade: Podem, ainda, demonstrar dificuldades adaptativas, expressivas e de controle emocional, sendo comuns atrasos no desenvolvimento psicomotor e na linguagem. (*apud* GLAT, 2007, p. 81)

Após oito dias de aplicação o nosso objetivo de fechamento das aulas, foi uma pequena apresentação. Foram realizados mais seis encontros com foco somente nesse fechamento. As aulas serviam para o ensaio das músicas e também para a construção da estrutura que seria utilizada (cenário, figurino, som), se teve ajuda tanto das professoras como dos alunos nessas decisões finais.

A apresentação contou com a presença de todos os alunos, professores e funcionários da instituição. Os alunos estavam muito ansiosos para a apresentação, alguns nunca haviam falado em publico, sendo assim a professora complementa e diz que o subir no palco às vezes parece simples, porém para eles tem um significado muito maior pois estão sendo reconhecidos, trabalhando seus medos e expondo suas emoções.

Imagem 02 – Foto Encerramento "Apresentação Musical – Meu mundo de amor".

Fonte: os autores, 2018/2

Depois da apresentação, uma roda de conversa feita com as professoras nos fez analisar todo o processo de aplicação e identificar todos os benefícios que a música trouxe para eles, através de 5 questionamentos em forma dinâmica definida previamente. Após análise das respostas (TABELA 2) podemos destacar que as professoras pretendiam usar mais da música como instrumento em suas aulas, e que os alunos tiveram uma melhora crescente que foi evoluindo aula por aula em aspectos sócio afetivo e de interação.

Sabe-se, porém, que a importância da música vai muito além do impacto emocional, sensorial e psicológico que ela nos causa; a relação é muito mais profunda, a música afeta e modifica o ser humano em sua totalidade. Para Koellreutter (1998, apud BRITO, 2001. p. 3).

> [...] tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como por exemplo, as faculdades de percepção, comunicação, concentração, autodisciplina, trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade, da memória e, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

Tabela 02- RODA DE CONVERSA

PERGUNTA	RESPOSTA
1 – Qual a sua opinião em relação à aplicação de atividades que envolvam a música para auxiliar no desenvolvimento do ritmo e do movimento?	P1 – "Eles interagem até melhor" "é os próprios professores" – P2- "Estabelecem relações entre eles, conversam" – (**como se fosse um estimulante**) – P1- "Isso, como um estimulante, uma relação muito gostosa, muito prazerosa" -
2 – Vocês professores utilização ou utilizam a música como ferramenta para as aulas?	P1 E P2 - Sim, no dia a dia, seja para a interação ou para acalmar.
3 – Como percebeu os alunos após as atividades desenvolvidas?	P2- "A relação deles foi com a música, essas que colocávamos para eles ouvirem em sala, eles chegavam e participavam, dentro das limitações deles, mas conseguiam interagir em sala de aula".
4 – Qual a importância de trabalhar a música nas aulas?	P1 – "Auto estima, socialização, efetiva, emocional. Há alguns que ao ouvirem música até choram" - P2 "Eles mesmo já se mostram interessados por ouvir músicas".
5 – Qual a importância do ritmo no desenvolvimento do aluno.	P1- "O ritmo é de suma importância, porque cada música tem seu ritmo, nem todas são iguais, existem músicas que associam o emocional deles, já outras não" – P2 – "alguns possuem mais dificuldades, mas se expressam igual". P1 - "ritmo é mais para coordenação" – P2 - "Dependendo do ritmo que for trabalhado, precisamos explorar mais, cada um age de uma forma".

Fonte: Os autores, 2018/2

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo ficou evidente que a música proporcionou grandes benefícios aos alunos, possibilitando-lhes a manifestação de seus sentimentos, movimentos e comunicação expressiva. Os alunos foram atraídos pela música a qual lhes deu prazer e excitação, não só durante as atividades, mas em todo o processo de aplicação.

Foram alcançados todos os objetivos da pesquisa, sendo eles, promover o contato com a música; Despertar a socialização, interação e integração entre alunos e professores; Desenvolver atividades rítmicas e de musicalização e por fim analisar a percepção dos professores e equipe técnica a partir do projeto de intervenção. Enquanto a percepção dos professores, as mesmas alegam que agora estarão a utilizar mais a música em atividades cotidianas, sendo ela uma ferramenta imprescindível no processo ensino-aprendizagem. Já a orientadora pedagógica da APAE solicita que para o ano letivo de 2019 estariam de portas abertas para uma nova intervenção através da música, pois seus alunos têm bastante capacidade, mas faltam pessoas para explora-las.

Para obter um resultado mais concreto sobre a influência da música no desenvolvimento do ritmo desses alunos seria necessária a aplicação de mais aulas, pois as oito aulas aplicadas tiveram pouco resultado nesse aspecto, porém trouxe a tona outros benefícios como já citado a cima. Ao analisar todo o processo pelo qual a intervenção se deu (observação, aplicação, analise) conclui-se que o projeto trouxe novas perspectivas para os alunos, para escola e principalmente para pesquisadora que afirma ter adquirido uma nova visão do que é trabalhar com esses alunos com deficiência.

Entre tantas dificuldades que essas pessoas com deficiência possuem, é transparente a felicidade e o valor que os mesmos dão as pequenas coisas pequenas da vida. A afetividade é muito visível e suas lutas diárias são diferentes das “nossas” consideradas pessoas normais.

Sendo assim, fica explícito que a música é essencial à o ser humano, é um dos componentes vitais à vida humana, todavia não só deve ser apreciada como um modo de entretenimento em seus contextos estéticos e emocionais, mas principalmente deve ser utilizada como ferramenta fundamental no pleno desenvolvimento educacional do ser humano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política**. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4,1997, pp. 87-102.

BARBOSA, Luana Kalinka Cordeiro. **O ensino de música para autistas: reflexões a partir de uma experiência em Natal-RN**. Natal - RN, 2013. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1273/1/BARBOSA%2C%20Luana%20Kalinka_O%20ensino%20de%20m%C3%BAsica%20para%20autistas_2013.pdf Acesso em: 14 de nov. 2018

BIRKENSHAW–FLEMING, L. **Music for all: teaching music to people with special needs**. Toronto: Edit. Alfred, 1995

BRASIL, Planalto, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 14 de nov. 2018

BRITO, T. A. **O humano como objetivo da educação musical: o pensamento pedagógico-musicas de Hans Joachim Koellreuter.** 2001. Disponivel em: <http://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/3.-O-HUMANO-COMO-OBJETIVO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-MUSICAL-Teca-Brito.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2016.

FERREIRA, A. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2011

GONÇALVES, M. A. (2006). capítulo 4 - **Educação Musical na escola regular. Educação Musical e Inclusão Escolar: uma aproximação teórica;,** 28-29; 34-37; 39.

GUERRA, Andreza Simoni, **A musicalização da criança com paralisia cerebral: No contexto do projeto música e cognição**. Curitiba, PR. 2014. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37092/R%20-%20D%20-%20ANDREZA%20SIMONI%20GUERRA.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 13 de nov. 2018

JOLY, I. Z. L. **Música e Educação Especial: Uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos**. Educação, 28(2), 79-86, 2003

LOURO, V. S. **Educação Musical e Deficiência: Propostas pedagógicas**. São Paulo: Estúdio dois, 2006.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música: seus usos e recursos.** São Paulo: Unesp, 2002.

SILVA, Ana Carolina dos Santos, et al. **A música como recurso no desenvolvimento biopsicossocial da criaçã com transtornos do espectro autista (TEAs)**. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.1, Jan/Jun 2017. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/r evista-pedagogia/pdf/n13/artigo2.pdf Acesso em: 14 de nov. 2018

SOUZA, Leonnardo Lomongi, **Música e Deficiência: processos de ensino e aprendizageme m um espaço não formal de educação musical**. João Pessoa - PA. 2017 Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/ppgm/contents/documentos/dissertacoes/ LEONNARDOLIMONGIDESOUZA.pdf Acesso em: 14 de nov. 2018

TODRES, I David. Música é remédio para o coração. In: **Jornal de Pediatria.** Vol. 82. Nº3. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2006. p. 166-168.

RABY, Melody Lynn Falco. **APRECIAÇÃO MUSICAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. XVII Encontro Regional Sul da ABEM: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical Curitiba**, 13 a 15 de outubro de 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1916/1000 Acesso em: 13 de Nov. 2018

ROCHA, José Alberto Silva, et al. **O Ensino da música e uma jovem com síndrome de down: resultados de um projeto de investigação-ação**. Revista Educação, Artes e Inclusão, vol 14, nº 13. Jul/Set. 2018

ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica, Revista Acadêmica de Música – n.27, 236 p., jan. - jun., 2013

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O BRINCAR: O PAPEL PEDAGÓGICO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Edenilton da Silva Muniz [1]
Vanessa Cristina Cardoso Souza Nemeth [2]

INTRODUÇÃO

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento e educação da criança. Brincando a criança tem oportunidade de exercitar suas funções psicossociais, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de maneira natural e espontânea. O brincar tem um papel importante para incentivar não só a imaginação e o afeto nas crianças durante o seu desenvolvimento, mas também contribuir na constituição social, motora e cognitiva da criança.

Sendo assim, pretendemos pontuar a importância do aspecto lúdico para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança com deficiência e abordaremos a necessidade da brincadeira no processo de aprendizagem, promovendo uma reflexão teórica a respeito do brincar como elemento fundamental na apropriação do conhecimento. Neste contexto, nossa problemática de pesquisa consiste em: como o brincar pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança com deficiência?

Este trabalho tem como objetivo principal realizar um estudo teórico sobre o papel da brincadeira na aprendizagem das crianças com deficiência, reconhecendo-a como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento cognitivo da criança, facilitador na assimilação de conhecimentos e na resolução de conflitos. Os objetivos específicos consistem em: Aprofundar o conhecimento sobre o brincar inserido no contexto da educação inclusiva; Compreender como se dá o processo de

[1] Mestrando em Educação. Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSC). Supervisor Escolar no Núcleo de Educação Infantil Rio das Ostras na Rede de Balneário Camboriú - SC. E-mail: edeniltonmuniz@gmail.com
[2] Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Infantil e Anos Iniciais (Faculdade Dom Bosco). Professora de Educação Infantil no Núcleo de Educação Infantil Rio das Ostras na Rede de Balneário Camboriú - SC. E-mail: vanessasamara@hotmail.com.

construção do conhecimento por meio do brincar; refletir sobre os procedimentos usados pelo professor na aprendizagem com brincadeiras.

Esta pesquisa se justifica pela importância do tema em questão a partir de discussões que estão sendo realizadas na atualidade sobre o brincar e a inclusão de crianças com deficiência na escola, potencializando seu desenvolvimento e aprendizagem.

A inserção de crianças com deficiência no ensino regular implica desenvolver as práticas educativas que possam proporcionar uma vida de sucesso social e realização educacional igualitária. Afinal, crianças com deficiência têm uma rotina parecida com os demais, elas vão à escola, viajam, recebem uma alimentação normal, brincam, e, sobretudo aprendem!

É por meio das brincadeiras que ocorre o desenvolvimento infantil e consequentemente a aprendizagem, assim contribuindo na constituição social, motora, afetiva e cognitiva da criança. Brincando, a criança recria situações e aprende a solucionar problemas, desenvolve a capacidade imaginativa, adquire comportamento voluntário, desenvolve habilidades físicas, supre necessidades e apropria-se do mundo que a cerca.

Assim, são apresentadas as ideias fundamentais dos diferentes papéis que a brincadeira exerce no fazer pedagógico e no desenvolvimento humano com a finalidade de propiciar uma reflexão sobre a aplicação do lúdico na aprendizagem, promovendo a autonomia intelectual da criança na educação inclusiva.

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. É nas brincadeiras que elas podem desenvolver algumas habilidades importantes, como atenção, imitação, memória e imaginação, pois, a brincadeira proporciona à criança possibilidade de criar e recriar situações por ela conhecidas e de se apropriar da realidade através da imaginação e da fantasia.

Durante o processo de desenvolvimento de uma criança, o brincar passa por inúmeras transformações, uma vez que o conteúdo das brincadeiras depende da percepção que ela tem do mundo e dos objetos humanos, da necessidade de agir em relação aos objetos acessíveis a ela e da necessidade de agir em relação ao mundo do adulto.

Neste sentido, a escola pode oferecer um espaço adequado para o desenvolvimento de atividades que estimule e permita à *criança com deficiência*[3] explorar todo seu potencial criativo. O ambiente em que a criança vive, inclusive nas escolas, deve ser um local prazeroso e proporcionar a ela condições de explorar, vivenciar e questionar esse corpo global, por meio de atividades diversificadas que estimulem o pensar e o desenvolvimento cognitivo. Isto só é alcançado em um espaço agradável, rico em estímulos sensoriais, que permite à criança experimentar, tocar e expressar. Enfim, um local em que a criança possa conhecer a si próprio e aos outros, cujo objetivo maior é seu desenvolvimento e crescimento de maneira equilibrada.

Sendo assim, será realizado um estudo sobre a educação inclusiva e o brincar no âmbito da escola.

2. METODOLOGIA

O método da pesquisa deve apresentar os procedimentos empregados para realizar cientificamente o estudo, ou seja, o propósito do trabalho, o método de delineamento, as técnicas de coleta de dados e a técnica de análise.

Nesta pesquisa optou-se pela pesquisa bibliográfica partindo do entendimento de que ela é o passo inicial na construção de conhecimento, por meio de investigação, após a escolha de um tema. Tem como principal fonte de informação os livros, artigos e periódicos, estando presente em todos os trabalhos acadêmicos, uma vez que é nesta etapa do trabalho em que se fundamenta teoricamente o tema. Conforme Gil (2007, p. 64),

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de pesquisa bibliográficas.

Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador ao elaborar o trabalho científico, precisa ter clareza e objetividade ao organizar suas ideias, principalmente na problematização a ser abordada, possibilitando:

> "[...] um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto" (GIL, 1994 apud LIMA; MIOTO, 2007, p.40).

[3] Criança com deficiência, termo utilizado na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, Decreto Legislativo nº 186 de 09/07/2008.

As buscas por textos literários possibilitam ampliar e atualizar conhecimentos, instigar questionamentos e enriquecer o projeto de pesquisa. Ao iniciar a pesquisa, não se pode descartar nenhum texto sobre o tema abordado. Conforme a pesquisa vai avançando é necessário fazer uma seleção dos descritos possibilitando assim, limitar o projeto de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica contempla, preferencialmente, as produções dos dez últimos anos referentes à educação inclusiva e o brincar, observando também algumas produções mais antigas.

Diante do método utilizado para a pesquisa, denomina-se a mesma como sendo de abordagem qualitativa. A principal característica desta abordagem é que a mesma não tende à quantificação, onde é geralmente associada à pesquisa, neste método existe uma preocupação maior com o processo e não simplesmente com os resultados.

> De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. (GODOY, 1995, p.58).

Vale ressaltar, que a pesquisa qualitativa é a mais indicada nos estágios iniciais de investigação, onde se busca compreender e identificar a relação entre os objetos de estudo e a quantificação não possui importância relevante. Assim como exposto na pesquisa, onde objetivou-se identificar e explorar as interações entre a educação inclusiva e o brincar, examinando todo o contexto e possibilitando novas compreensões através das análises feitas pelas diversas literaturas bibliográficas citadas.

Conforme Anjos (2006), podemos dizer que a perspectiva de investigação qualitativa se centra no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido à sua realidade subjetiva.

A pesquisa bibliográfica visa interpretar e descrever o seu objeto de estudo, a partir da produção existente na área. Assim, procurou-se realizar uma interpretação acerca do brincar na educação inclusiva e explorar as experiências dos autores que estudam o tema. A análise da literatura da área possibilitou uma melhor compreensão da realidade da educação inclusiva no Brasil e permitiu realizar uma correlação entre o brincar na escola e os seus benefícios. Desta forma, o presente estudo procurou descrever, analisar e interpretar as concepções e teorias acerca da educação inclusiva e o brincar, no desenvolvimento da educação inclusiva.

3. INCLUSÃO NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A inserção de crianças com deficiência no ensino regular implica disponibilizar espaços, profissionais e métodos educativos que possam proporcionar uma vida social saudável e educação igualitária. Afinal, crianças com deficiência têm uma rotina parecida com as demais; elas vão à escola, viajam, recebem uma alimentação normal, brincam, e, sobretudo aprendem!

A inclusão educacional, segundo Pacheco (2007) pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam / necessitam matricular-se em uma escola, e não esperar que uma determinada criança com deficiência se ajuste a escola, tornando-se uma integração e não uma inclusão.

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

A inclusão no ambiente escolar vem sendo tratada como uma integração que é uma inserção parcial e limitada da criança no sistema regular de ensino, ou seja, a criança é quem tem que se adaptar a escola, ela precisa vir preparada para ser recebida. Já a inclusão é a inserção de todas as crianças, defendendo seus direitos, sem exceção, a frequentarem as salas de aula de ensino regular. Segundo Sassaki (1997, p. 41), a inclusão pode ser entendida como:

> [...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Com o aporte de diversos autores (SASSAKI, 1997, OLIVEIRA, 2003, PACHECO, 2007) é possível afirmar que a inclusão é um processo coletivo, dinâmico e envolvente, com caráter social pelo qual a criança aprende a interagir com o outro, respeitando e aceitando as diversidades.

Conforme a LDB 9.394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no artigo 58, é apresentado o conceito de educação especial: “Entende-se por educação especial [...]” a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Na sequência, no parágrafo 1º referente aos serviços que serão

prestados encontramos: "Haverá [...] serviços de apoio especializado [...] para atender às peculiaridades da clientela de educação especial".

Ainda na lei supracitada em seu parágrafo 2º: "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular". Prevê ainda no artigo 59, que "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades".

Nas circunstâncias previstas em lei são requeridas adaptações curriculares que buscam flexibilizar e adequar o currículo geral, tornando-o apropriado à especificidade das crianças com deficiência. A flexibilização curricular consiste em estratégia fundamental no processo de inclusão educacional, uma vez em que possibilita a organização de intervenções educacionais que permitam a criança melhorar seu desenvolvimento, para que possa obter sucesso nos processos de aprendizagem.

A rede regular de ensino precisa oferecer apoio para as crianças com deficiência, profissionais qualificados, equipamentos especializados e materiais pedagógicos, que possam propiciar situações de aprendizagens, brincadeiras e socialização.

A Declaração de Salamanca (1994), que trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial, é um dos documentos mais completos em relação à inclusão, pois destaca que a educação inclusiva é para todas as pessoas com dificuldades na aprendizagem e que independentemente das diferenças individuais, a educação é direito de todos. Porém, não basta incluir, precisa-se garantir qualidade de vida para essa criança no ambiente escolar.

A educação é muito importante no desenvolvimento da criança, inclusive com deficiência, pois contribui na formação e construção da identidade e autonomia, o respeito às diversidades e o desenvolvimento das competências e habilidades, "[...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, [...]" (UNESCO, 1994, p. 1).

O ensino inclusivo parte de uma visão na qual todas as crianças podem aprender e fazer parte de uma vida escolar e social, tendo assim uma aprendizagem significativa, onde as relações sociais são repletas de valores morais, éticos, sociais, culturais e políticos. Segundo Vygotsky (1989, p.148 apud HERMIDA, 2007, p.285),

> As experiências e as trocas afetivas são fonte de desenvolvimento. É através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo.

Quando ocorre a inclusão na sala de aula a diversidade é valorizada e respeitada, porque oferece as outras crianças oportunidades para a aprendizagem, incentivando a cooperação com quem é diferente. Afinal, o que é diferente não é igual, e se não é igual tem algo a nos ensinar.

A escola inclusiva é aquela que atende as necessidades e interesses de todas as crianças, que educa sem fazer distinções, onde todos são solidários, valorizados, respeitados e aceitos, independentemente de suas diferenças.

De acordo com Souza (2006), na apresentação do documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, o poder público precisa assumir um compromisso perante a sociedade, apresentando ações afirmativas que garantem o acesso às pessoas com necessidades especiais aos espaços comuns e educacionais.

É compromisso da sociedade e dos órgãos governamentais, lutar por uma educação igualitária, que eduque todas as crianças, sem fazer distinções, que contribua para uma sociedade mais justa, minimizando os preconceitos, respeitando as diferenças, formando uma sociedade mais igualitária.

O ser humano depende do convívio social, de interagir com outras pessoas. É por meio dessas interações sociais que a criança aprende e desenvolve-se, [...] para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. (DAVIS,1990, p.4). Todas as crianças, incluindo aqueles com deficiência, precisam interagir, para trocar conhecimentos, construir valores de cooperação, solidariedade e respeito mútuo.

Segundo Charlot (2000), o papel da escola é fundamental para gerar situações de aprendizagem, criando momentos de interação social e preparando a criança para o mundo que está inserida.

A inclusão é um desafio a ser enfrentado e reconstruído, podendo transformar o sistema de ensino e beneficiar todas as pessoas, independentemente de sua deficiência. A escola inclusiva é aquela que constrói a identidade das crianças, valorizando as capacidades de cada um. Quando aprendemos com o outro, evitamos conflitos e exercitamos a alteridade. Assim, respeitamos, ensinamos e aprendemos com o diferente, construindo uma relação de trocas, muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Por meio desta concepção, as pessoas precisam aprender que

todo ser humano precisa do outro para sobreviver, compreendendo o mundo a partir da visão do outro, ou seja, eu só existo por causa do outro. Ao conviver com o outro, somos privilegiados, pois aprendermos sobre outras ideologias e culturas, enriquecendo o nosso conhecimento do mundo. A escola é um espaço onde encontramos as diferenças dividindo o mesmo espaço. No âmbito educacional, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, incorporando as diferenças no contexto escolar, o que exigirá a transformação de seu cotidiano.

No ensino inclusivo é essencial que o professor busque inovar, adquirindo sempre mais conhecimento, buscando alternativas que proporcionem o desenvolvimento de cada criança, com ou sem deficiência. No processo de inclusão, cabe ao professor ser capaz de entender e reconhecer a criança, ter o privilégio de conviver e compartilhar com as diferenças, construindo uma prática pedagógica significativa, centrada na criança.

O professor cria práticas de opção de escolha nas atividades propostas em sala de aula, nas quais a criança tem a chance de escolher a atividade que mais lhe interessa, buscando garantir condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem também ocorra com as crianças com deficiência. Possibilitando assim, situações de participação dessas crianças, fazendo adaptações quando necessário e favorecendo a afetividade, respeito, solidariedade e cooperação entre todas as crianças.

> É através de uma relação entre professor e aluno com deficiência, relação esta que deve ser baseada de forma espontânea, autêntica e comprometida é que fluirá uma comunicação numa relação dialética de trocas e que possibilitará ao educador compreender aquilo que a criança vive. (AUCOUTIER E LAPIERE, 1986, p.77).

Para a inclusão ter sucesso nas escolas, depende de se conseguir progressos significativos, principalmente no modo como o ensino é ministrado, e na adequação das práticas pedagógicas. As crianças com deficiência são marcadas por não possuírem habilidades em algumas funções humanas - sensorial, física ou psicológica - mas isso não significa, que elas não são capazes de agir, crescer, desenvolver e aprender. Para isto, é necessário que essas crianças estejam incluídas na sociedade, convivendo com as pessoas, sem ficar no isolamento ou escondidas.

Para Oliveira (2003, p. 33) "[...] a inclusão pode ser entendida como um princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade."

Em âmbito nacional, podemos apontar algumas ações legislativas que buscam delinear diretrizes para construção de um sistema educacional inclusivo. A

Constituição Federal de 1988 (Art. 227) assegura à criança o direito ao respeito e as diferenças individuais, garantindo a igualdade e dignidade, protegendo de qualquer opressão e discriminação. Na escola, a criança aprende a desenvolver o espírito crítico, compartilhando saberes, com o objetivo de serem introduzidos na sociedade assumindo o seu papel de cidadão consciente.

Lidar com essa realidade traz novos desafios à educação e exige uma nova organização escolar, necessitando de procedimentos de ensino diferenciados para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência. Ao se pensar em promover ações pedagógicas de aprendizagem, que propiciem um olhar especial para o brincar como um instrumento pedagógico, é importante pensar também no desenvolvimento cognitivo da criança situando o brincar como facilitador na assimilação de conhecimentos e na resolução de conflitos.

4. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No intuito de acompanhar os avanços acerca dos movimentos sociais e visando contribuir para uma educação de qualidade para todos, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de constituir políticas públicas que assegura o acesso e permanência das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Garantindo desta forma o acesso, participação, aprendizagem e permanência no ensino regular, além de assegurar uma educação de qualidade e de acessibilidade nas informações, transportes, infraestrutura, mobiliários e recursos pedagógicos. (PNEEPEI, 2008).

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (PNEEPEI, 2008, p. 5).

Sendo assim, se reconhece que as dificuldades enfrentadas dentro dos sistemas de ensino mostram claramente a grande necessidade de enfrentar as práticas discriminatórias existentes, e que devem sim objetivar "[...] à criação de alternativas para superá-las, afinal a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão" (PNEEPEI, 2008, p. 5).

O documento em questão destaca que são consideradas as crianças com deficiência aquelas que possuem impedimentos intelectuais, mentais ou físicos, onde sua participação na escola pode ser limitada. As crianças que apresentam alterações de comportamento, nas interações sociais e oralidade, principalmente no momento da comunicação com o outro, além de limitações nas atividades propostas, com movimentos e ações estereotipadas e repetitivas, como o transtorno do espectro autista e psicose infantil, se enquadram nos transtornos globais do desenvolvimento. (PNEEPEI, 2008).

O referido documento ainda ressalta que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, sendo assim cabe aos sistemas de ensino, disponibilizar instrutor/intérprete de LIBRAS e guia intérprete, assim como monitor e/ou cuidador para as crianças que necessitem de auxílio constante. (PNEEPEI, 2008).

A partir da PNEEPEI, as práticas pedagógicas foram repensadas, onde todas as crianças, independentemente de sua condição intelectual devem ter acesso ao conhecimento e cabe ao professor recriar suas práticas no sentido de pensar um currículo diversificado, uma vez que ensinar deva ser considerado um ato coletivo.

O documento ainda ressalta que "[...] esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos." (PNEEPEI, 2008, p. 15).

As Diretrizes da PNEEPEI, asseguram o AEE (Atendimento Educacional Especializado), com o objetivo de organizar, elaborar e identificar materiais didáticos e de acessibilidade, diminuindo/amenizando os obstáculos e possibilitando a participação de todas as crianças, não deixando de considerar as necessidades específicas de cada uma.

> As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (PNEEPEI, 2008, p. 16).

Vale ressaltar que a oferta do Atendimento Educacional Especializado deva ser realizada no contra turno e preferencialmente na própria escola, privilegiando o desenvolvimento e a superação da pessoa com deficiência, ou seja, o AEE não é ensino particular, nem reforço escolar.

Programas de enriquecimento curricular, além do ensino da LIBRAS, BRAILLE e tecnologias assistivas devem fazer parte da prática do profissional que atua no AEE. As mesmas diretrizes orientam que os profissionais para atuar nas salas de AEE, "[...] devem ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área". Salienta-se que o Ministério da Educação, através do SEESP (Secretaria de Educação Especial), oferece regularmente formações para os profissionais que estão atuando nestas salas com o intuito de aprofundar o conhecimento destes. (PNEEPEI, 2008, p. 17).

5. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A sociedade vem passando por profundas mudanças. Uma delas é a compreensão sobre as diferenças, as possibilidades de desenvolvimento e a inclusão como uma estratégia para o desenvolvimento infantil. O conceito de sociedade inclusiva iniciou, quando as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas como cidadãos de direitos e membros integrantes da sociedade.

Atualmente, o conceito de sociedade inclusiva já vem sendo implantado em várias partes do mundo inclusive no Brasil, afirmando que realmente é possível incluir pessoas com deficiência em qualquer espaço social: na família, no mercado de trabalho, no lazer, no esporte, na educação, entre outros.

> A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e consequentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. (SASSAKI, 1997, p. 167).

Apesar das discussões realizadas na atualidade sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular, ainda surgem muitas dúvidas e vieses de compreensão, que dificultam a inclusão escolar, mesmo sabendo que estas crianças têm grandes possibilidades de desenvolvimento quando estimuladas. Enfrentam-se muitas barreiras na inclusão dessas crianças, como o preconceito, atitudes e paradigmas conservadores e distorcidos. Sendo assim, a Constituição Federal (1988) cita o Estado e a família como promotores do acesso à educação.

> Art. 205. 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. [...] Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] - atendimento educacional especializado aos

> portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

A inclusão social é um processo que vem provocando mudanças nas normas sociais, impulsionando a sociedade a conviver, respeitar e valorizar a diversidade. É resultado de inúmeras lutas sociais, ainda em desenvolvimento. Embora os aspectos relacionados à inclusão social e educacional tenha conquistado espaço, para que efetivamente ocorra a inclusão, há ainda um grande caminho a ser percorrido. Uma utopia, no sentido de desafios a serem superados. Dentre ele, mudanças significativas nas concepções de educação e suas implementações no sistema educacional. Com o intuito de avançar nesta direção foram estabelecidas novas leis com o objetivo de proporcionar direitos mais iguais a todas as pessoas, com ou sem deficiência.

> [...] num movimento de caráter internacional, na busca de uma sociedade mais igualitária e mais justa, a qual não restringe as oportunidades das pessoas ao poder econômico de cada um. [...] Portanto, a questão da inclusão e exclusão, antes de tudo, é uma questão política. (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Uma sociedade inclusiva é aquela que respeita as diferenças, aceita a diversidade e que estimula a cidadania reconhecendo os direitos e deveres de cada cidadão. Tem como objetivo a ser conquistado a igualdade, liberdade, respeito, solidariedade e cooperação, tornando a inclusão um movimento de caráter mundial de luta na busca do reconhecido do deficiente como membro comum da sociedade, sem distinção ou discriminação.

6. O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De acordo com o RCNEI (1998, p. 22), brincar é:

> [...] uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Brincando, a criança tem oportunidade de exercitar suas funções psicossociais, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de maneira natural e significativa. É uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento e a educação da criança.

Para Vygotsky (1984), é por meio das brincadeiras que ocorre o desenvolvimento infantil e consequentemente a aprendizagem, assim contribuindo na

constituição social, motora, afetiva e cognitiva da criança. Para o autor, o brincar tem um papel importante para incentivar não só a imaginação e o afeto nas crianças durante o seu desenvolvimento, mas também contribuindo nas interações e formações sociais.

Por intermédio do brincar as crianças conseguem adquirir limites, expressar seus sentimentos, construir conhecimento, apropriar-se dos valores, enfrentarem seus medos e desafios, favorecendo assim na construção de sua identidade.

Segundo Vygotsky (apud WAJSKOP, 2001), por meio do brincar a criança começa a entender o objeto não da maneira como ele é, mas como apreciaria que fosse. Na aprendizagem formal isso não é possível, mas a partir do brincar a criança atribui novos significados aos objetos. Dessa forma, o brincar tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre as situações do pensamento e as situações reais.

O brincar possibilita desenvolver a capacidade lúdica, a interligação entre o real e o imaginário, a construção do conhecimento e reflexão, além da autonomia e criatividade. A criança independentemente de suas particularidades, utiliza nas brincadeiras o seu corpo como meio de aprender, trocando experiências, vivenciando e elaborando diferentes papéis sociais.

De acordo com Vygotsky (1984), ao brincar, a criança utiliza a imaginação, formando uma comunicação entre o mundo, faz de conta com a realidade, de modo espontâneo e divertido, construindo suas próprias regras ou imitando as regras sociais.

Segundo Brougère, (2008, p. 103), "[...] a regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário. A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar nesse universo". Consegue expressar o que está sentindo sem utilizar palavras, apenas com suas ações, é a forma de se comunicar com o mundo e imitar a realidade.

Para Martins (2003), as interações realizadas no ambiente escolar, fortalecem a afetividade e autoestima da criança, propiciando uma intervenção investigativa ao acesso do conhecimento e estimulações socioculturais, favoráveis ao desenvolvimento integrativo escolar. Dentro desta integração estão inseridas as brincadeiras, que facilitam a expressão e construção do conhecimento.

O brincar é uma necessidade do ser humano, e não apenas uma diversão ou um passatempo, uma vez que facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança promovendo aprendizagem. Respeitando a necessidade educacional de cada criança, o professor pode utilizar várias técnicas pedagógicas, a fim de que a criança alcance o objetivo proposto; o brincar é uma delas. Ao utilizar a brincadeira como

recurso pedagógico, a criança constrói o seu conhecimento de acordo com a realidade vivenciada, atribuindo-lhe significado. Assim, crianças com dificuldades de aprendizagem podem utilizar a brincadeira como recurso para facilitar a compreensão dos conteúdos pedagógicos.

Nesse sentido, o brincar não é fonte de aprendizado somente para as crianças, mas também para os educadores e pais; é por meio da brincadeira que entendemos a forma como a criança pensa e entende o mundo a sua volta. É brincando que a criança adquire o conhecimento físico, explora o meio ambiente e os objetos, apropriando-se de habilidades e desenvolvem seu raciocínio lógico, a capacidade de escrever e ler, consequentemente, buscando o seu pleno desenvolvimento para convívio social.

O brincar privilegia a liberdade de escolha e ação da criança, "[...] dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo [...]". (FROEBEL, 1912, apud KISHIMOTO, 2002, p.55). Sendo assim, o ambiente escolar pode ser um dos responsáveis a oferecer um espaço adequado para proporcionar atividades que, por meio das brincadeiras, estimulem as crianças com deficiência, explorando todo seu potencial criativo.

7. O BRINCAR COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação de toda criança, pois se trata de um período de construção da identidade e grande parte da estrutura física, sócio afetiva e intelectual. É nesta fase que há necessidade de adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, principalmente no desenvolvimento das crianças com deficiências, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências e habilidades.

Batllori e Escandell (2009) explicam como a brincadeira influi na construção das primeiras aprendizagens:

> A brincadeira é uma atividade capaz de fazer com que a criança preste uma atenção enorme. Pois nesta tão tenra idade, este é o modo natural de ela aprender, relacionar-se com os que a cercam conhecer o ambiente ao seu redor, etc. Não passaria pela cabeça de ninguém, por mais tolo que fosse dar uma aula magistral de trigonometria a um bebê; no entanto, todos nós, de uma maneira mais ou menos consciente, sabemos que o nosso filho precisa brincar. Pois bem, é por meio das brincadeiras que a criança aprende muitas coisas de maneira ativa. (BATLLORI E ESCANDELL, 2009, p. 6).

As autoras ainda enfatizam que a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento de todas as aprendizagens da criança, mas elas não nascem sabendo brincar, precisam aprender a brincar. Cabe aos pais, inicialmente, lhes ensinar, afinal eles próprios serão os seus primeiros brinquedos.

A brincadeira é uma das melhores formas de se estabelecer relações afetivas, que são tão importantes para criança crescer saudável e feliz. Por meio das brincadeiras se descobrem as capacidades, limitações e preferências das crianças, e pode-se dizer que é só dessa maneira que a criança se auto descobre e aprende a se comunicar. Winnicott (1975, p. 63), diz que "[...] o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação [...]".

Para ajudar uma criança a se desenvolver em casa não é necessário muita coisa, basta imaginação, carinho e dedicação. Não precisa ser uma pessoa com dom especial, nem a pessoa mais engraçada e divertida do mundo, muito menos gastar muito dinheiro. É suficiente que se coloquem ao alcance da criança brinquedos apropriados e variados para sua idade, assim ela será estimulada dentro das suas múltiplas capacidades.

As crianças na primeira infância apresentam manifestações do seu desenvolvimento de acordo com as habilidades que possuem para a idade. De início, a criança apresenta atenção involuntária à coisa e objetos ou ainda àquilo que ela quer. Isso é resultado de estímulos biologicamente relevantes para as crianças. São os pais ou as pessoas que o cercam que, ao lhe apresentar objetos do mundo por meio de palavras e gestos que irão favorecer o desenvolvimento da atenção voluntária que será a sua base para uma futura concentração, sistematização e organização.

De acordo com Batllori e Escandell (2009) a capacidade de aprender da criança deve ser desenvolvida gradualmente. No começo, o pequenino, ainda bebê, prestará atenção no que fazemos e imitará a brincadeira, mas, pouco a pouco por intermédio da manipulação e da exploração dos brinquedos, objetos ou materiais que colocamos ao seu alcance, ele descobrirá, por si mesmo, diferentes maneiras de brincar.

A criança, conforme vai crescendo, irá desenvolver habilidades e capacidades muito importantes, sendo elas: capacidades sensoriais, psicomotoras, cognitivas, sociais e afetivas. As brincadeiras e atividades desenvolvidas com os pequenos devem sempre levar em conta a aprendizagem de maneira prazerosa para a criança, natural e nunca forçada.

Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011), quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, sofre um período de transição onde ocorrem mudanças radicais. Até então, sua vida era dedicada a brinquedos e brincadeiras e agora precisa assumir o papel de aluno, as novas responsabilidades e adaptar-se a rotina escolar. Assim, muitas crianças, principalmente as crianças com deficiências reagem de forma resistente não querendo ir para a escola.

Dessa forma, há necessidade de a escola incorporar a brincadeira nas práticas pedagógicas, garantindo às crianças possibilidades de imaginar, socializar, construir conhecimento e experiência cultural.

As escolas precisam estar preparadas para receber as crianças que ingressam cada vez mais cedo nas instituições escolares. Aos professores cabem realizar as aulas de forma dinâmica, promovendo a criação de brincadeiras, partindo de atividades simples para incentivar a motricidade e as habilidades normais da criança em um período de adaptação, para depois, gradativamente, possibilitando atividades complexas para um melhor aproveitamento e apropriação de novos conhecimentos sobre o mundo.

As instituições escolares necessitam criar espaços para que o brincar continue garantindo o direito da criança como sujeito social e histórico, respeitando as características próprias deste estágio da infância, por meio da inclusão do lúdico nas propostas pedagógicas, possibilitando assim o desenvolvimento infantil.

Quando se trata da questão do imaginário, da aquisição dos símbolos, a criança faz associações e recria no momento em que brinca novas vivências e por consequência o desenvolvimento. Segundo Kramer (2007, p.15),

> Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Dessa forma, o brincar assume um importante papel no desenvolvimento e crescimento da criança com deficiência, complementa e estimula a reabilitação proporcionando melhor aprendizagem e qualidade de vida, além de possibilitar a socialização com outras crianças e a interação com o mundo.

É importante perceber que além da brincadeira educativa direcionada, o aprendizado também existe quando acontece a brincadeira livre aquela em que a criança decide o início, o andamento e as regras, este tipo de brincadeira pode acontecer fora ou dentro da sala de aula, contribuindo para o processo de desenvolvimento da criança.

Quando o educador se apropria desses conhecimentos, pode desenvolver melhor a sua prática dando condições à criança para sentir e viver a ludicidade, assim atuando, estará contribuindo para o desenvolvimento integrado do ser, que convive e conhece o mundo e tendo muito do que precisa para ser feliz.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil da escola inclusiva propõe atender a todos, independentemente de suas limitações e isso vai além da inserção da criança com deficiência na sala de aula. A criança tem o direito de usufruir de uma educação de qualidade e isso inclui acessibilidade arquitetônica, bem como, currículo adaptados e recursos humanos qualificados. Além disso, vários estudos comprovam a importância de todos terem oportunidades mais iguais, além de oportunizar que todos se envolvam e colaborem uns com os outros, inclusive brincando juntos.

O presente estudo destacou que o brincar tem um papel fundamental para o envolvimento e desenvolvimento de todos em sala de aula, nas atividades lúdicas. É no coletivo, na interação com seus colegas, que as crianças aprendem a conviver em grupo, vivenciam e trocam experiências.

Alguns autores a exemplo de Winnicot (1975), Vygotsky (1984), Kishimoto (2002) e Brougère (2008), citam o brincar como um movimento pedagógico de extrema importância na escola, considerando que nessa atividade às crianças se divertem, sem o intuito de ganhar o jogo, constroem seus mundos, dando significados às situações e objetos.

Desta forma, torna-se evidente que o brincar é também um instrumento que pode ser utilizado pelos professores para favorecer a inclusão escolar de todos os alunos, pois independentemente de suas diferenças e mesmo considerando que possam ocorrer algumas dificuldades de relacionamentos é comprovado que o brincar em grupo proporciona ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Desse modo, a um caminho longo a ser percorrido, um grande desafio a ser enfrentado em busca de uma educação que atenda a todas as crianças. Criação de políticas públicas voltadas a toda comunidade escolar e à formação dos educadores,

com foco na inclusão educacional e na diversidade, bem como estratégias diferenciadas que propiciem o aprendizado e o desenvolvimento pleno da criança com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANJOS, G. C. B. **Pesquisa qualitativa em estudos sobre Terceiro Setor: uma análise nos artigos apresentados no Semead**. Disponível em: http://www.aedb.br/seget/artigos07/1288_1288_Pesquisa%20qualitativa_final.pdf >. Acesso em: 27 maio 2019.

AUCOUTURIER, B., LAPIERRE, A. **Bruno: Psicomotricidade e Terapia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BATLLORI, J.; ESCANDELL, V. **150 Jogos para a estimulação infantil.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. LDB. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.> Acesso em: 27 maio 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAVIS, C., OLIVEIRA, Z**. Psicologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

FIDELIS. S. A. **Educação Infantil: Uma proposta Lúdica**. Cuiabá, 2005.

GODOY, A. S**. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Infantil**: políticas e fundamentos. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER. S. **A infância e sua singularidade**. In. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

KRAMER; S. NUNES, M.F; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafio das transições na Educação infantil e no Ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan/abr. 2011. Disponível em: <http://www. scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970220110001000 0 5> Acesso: 20 maio 2019.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Florianópolis: Katál, 2007.

MARTINS, L.A.R. **Inclusão.** In: MARQUEZINE, M.C. (org). Londrina: Eduel, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. **Inclusão**. In: MARQUEZINE, M. C. (org.). Londrina: Eduel, 2003.

PACHECO, J. **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, P. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: Proposta.** São José: FCEE, 2006

UNESCO - Declaração De Salamanca. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994.

Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf >. Acesso em: 10 maio 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Martins Fontes: São Paulo, 1984.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar & a Realidade.** Rio de Janeiro: Editora IMAGO, 1975.

O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS

Elizania de Souza Campos [1]
Rute Costa Lima [1]
Elisângela Glauce Rodrigues Amoedo [1]
Edgar Wallace de Andrade Valente [1]

INTRODUÇÃO

Dentre as várias funções do pedagogo no contexto escolar, está a de organizar o trabalho pedagógico, no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar e a sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino-aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando. Mas, entendemos que esta efetivação do processo ensino-aprendizagem se dá num contexto das relações sociais. Para Dayrell:

> São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico. (1996, p.2)

Diante desta realidade o pedagogo, além das funções que lhe são atribuídas, assume o papel de mediador das relações entre professor e aluno. Relações estas muitas vezes conflitantes. De acordo com Chrispino (2007), os conflitos que existem com mais frequência entre alunos e docentes são: o aluno não entender o que os professores explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes) e desinteresse dos alunos pela matéria de estudo.

Gadotti (2004, p. 34) considera que "[...] O pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo". Portanto, vale ressaltar que para que o pedagogo possa intervir na prática pedagógica de maneira eficiente, numa ação transformadora da realidade,

[1] Mestrandos em Ciências da Educação Saint Alcuin of York Anglican College; profelizania@yahoo.com.br

requer deste um domínio mais aprofundado das questões educacionais e pedagógicas presentes na escola, que ultrapasse o mero espontaneismo e imediatismo com os quais se tem legitimado a cultura escolar.

Entendendo a importância do pedagogo dentro da instituição escolar é que nos propomos pesquisar sobre "O papel do Pedagogo enquanto mediador da relação professor e aluno do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Machado de Assis" , com o objetivo principal de analisar, no contexto escolar, o papel do pedagogo, que se constitui na articulação e organização do trabalho pedagógico, bem como na mediação da relação professor e aluno.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, da instituição de ensino acima citada:

> [...] a comunidade é composta por pessoas com pouca escolaridade, sendo uma classe composta por trabalhadores rurais e assalariados que trabalham no corte de cana-de-açúcar, plantio de mandioca e da criação de gados, frangos e bicho da seda. Temos uma parcela da comunidade que trabalham em indústrias de confecções, com sede no município de Tuneiras do Oeste e região. (p. 22)

Diante do diagnóstico sobre a comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Machado de Assis, descrito no Projeto Político Pedagógico, entendemos que para a realização da pesquisa, seria necessário conhecer um pouco mais sobre o sujeito do Ensino Médio e suas relações, na referida instituição de ensino.

Dentre as abordagens de pesquisa possíveis de se realizar, consideramos que a abordagem qualitativa seria a mais adequada, deste modo adotamos o estudo de caso como modalidade de pesquisa. A busca dos dados foi feita pela consulta à documentos escritos como textos e artigos de autores que abordam o assunto.

Nesta perspectiva, realizamos uma investigação teórica no intuito de contextualizar o Ensino Médio como etapa da educação básica, caracterizar o sujeito que frequenta esta etapa, o trabalho docente e a função do pedagogo no contexto escolar.

Buscando obter dados importantes sobre a dinâmica do cotidiano escolar e suas relações, no intuito de levantarmos alguns apontamentos sobre a função do pedagogo enquanto mediador da relação professor e aluno, propomos também a aplicação de um questionário aos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Machado de Assis.

Labes (1998) enfatiza a necessidade de se ter grande atenção na formulação das perguntas, especialmente no que diz respeito à escolha e à utilização das palavras, à clareza, à terminologia adequada e à linguagem de fácil compreensão. Essa técnica

de investigação, composta por questões apresentadas por escrito, na qual optamos, tem a intenção de identificar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas pelos sujeitos. O questionário foi aplicado aos estudantes da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, que estiveram presentes no dia da aplicação, composto de 40 questões, destas 36 questões objetivas e de múltipla escolha e 4 questões abertas. Este instrumento nos possibilitou obter informações que dizem respeito sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo. A análise desses dados será apresentada no decorrer da pesquisa.

1. O ENSINO MÉDIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao refletirmos sobre o papel do pedagogo enquanto mediador da relação professor e aluno no Ensino Médio não podemos deixar de contextualizar, brevemente, como se constituiu o Ensino Médio na história da educação brasileira. Buscando situar o Ensino Médio ao longo da história, Castro apresenta:

> No Brasil Imperial, da República Velha, da Era Vargas até 1961, o ensino secundário de 2º ciclo, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi denominado ensino médio, caracterizava-se por ser um ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite, em oposição ao ensino profissionalizante, voltado para as classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior. Essa dualidade de acesso ao ensino superior persistiu até promulgação da LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), sendo que a existente entre o ensino médio e o profissional permanece até hoje. (2010, p. 91).

Para Nascimento:

> Historicamente, o Ensino Médio no Brasil se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. As reformas educacionais para o Ensino Médio (propedêutico e profissional), realizadas na última década, não conseguiram avançar no sentido de eliminar essa dualidade através da escola unitária que propicie formação geral e uma habilitação profissional. (2007, p.77).

O Ensino Médio, antes conhecido como 2° grau, a partir da LDB 9394/96 passa a ser compreendido como a etapa final da Educação Básica, estando estruturado em três anos, com objetivo de consolidar o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além da preparação para a vida e para os primeiros passos no mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 21, estabelece o Ensino Médio como uma etapa da educação básica: “Art. 21º. A educação escolar compõe - se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

No artigo 35 desta mesma lei, são apresentadas as finalidades do Ensino Médio:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares, articulando-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelece em seu artigo 3º que o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

O artigo 4º desta mesma resolução estabelece que:

> As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013):

> [...] trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. (p. 162).

Neste contexto, Frigotto (2005, p. 16) considera que "o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida". Essa concepção do Ensino Médio apresenta grandes

desafios para sua efetivação, pois o Ensino Médio situa-se como fase final da educação básica e articula-se com a formação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 apresenta no seu artigo 22 o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Para Frigotto (2009, p.11) o estabelecimento de uma relação entre educação profissional e desenvolvimento humano, demanda "um conjunto de decisões e políticas que se desenvolvam de forma concomitante e articulada, buscando atender, ao mesmo tempo, os critérios de justiça social e de resposta aos imperativos das necessidades da produção". Contudo, esse entendimento exige uma compreensão do Ensino Médio de forma mais ampla em seus princípios e objetivos.

Ramos, propõe que:

> Em face dessas contradições, é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (2003, p. 4)

O Ensino Médio entendido como parte integrante da educação básica, constitui-se como direito do cidadão e dever do Estado, com garantia de acesso e permanência e qualidade do ensino oferecido. Ao discutirmos a universalização de um Ensino Médio com qualidade social, (KUENZER, 2010, p. 862) afirma que "a discussão da qualidade social a ser buscada para o Ensino Médio remete à análise da concepção que se tem defendido para os que vivem do trabalho, tomando como referência a dualidade estrutural e seus impactos sobre esta etapa da educação básica". Desse modo Kuenzer acredita que:

> [...] valem as observações relativas à necessidade de uma nova organização curricular, acompanhada de programas de formação inicial e continuada de professores, mais adequada à nova realidade do jovem que vive em relações sociais e produtivas marcadas pela exclusão, pela ausência de projeto futuro, pela complexidade tecnológica e dos meios de comunicação, pela flexibilidade, pela instabilidade. (2010, p. 869)

As reflexões mais aprofundadas sobre o Ensino Médio, nos exigem também, buscar a compreensão de quem é o sujeito que o frequenta e o que caracteriza esse sujeito.

2. O SUJEITO DO ENSINO MÉDIO

Considerando que o maior número de estudantes nesse nível de ensino, são pessoas entre 15 e 19 anos, isso implica construirmos uma noção de juventude, pois de acordo com a Lei n° 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, em seu artigo 1º - § 1º diz que para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

De acordo com Spósito:

> O tema juventude alcançou maior visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil como produto da intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores. Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país. (2009, p. 19).

Para Dayrell (2003, p. 42), "a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em sim mesma. Todo esse processo é influenciando pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona".

Dayrell, considera que, ao nos depararmos no cotidiano com as imagens que se tem da juventude, a mais arraigada é:

> [...] a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um vir a ser, tendo no futuro, na passagem para a vida, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do vir a ser do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (2003, p.41).

Dessa forma, pensar o Ensino Médio articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, partindo dos sujeitos jovens exige-nos uma visão mais ampla sobre essa juventude e uma "compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento nesse nível de ensino", como aponta (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Esse mesmo autor nos chama atenção sobre a origem desse sujeito que frequenta o Ensino Médio:

> Não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade,

> de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Com dados obtidos no questionário aplicados aos alunos do Ensino Médio da instituição de ensino já mencionada, tomada como referência para a pesquisa, nos permitiu observar algumas características desse sujeito. A partir da análise dos 42 questionários respondidos, constatamos que a faixa etária, dos estudantes que frequentam o Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Machado de Assis, é entre 14 e 20 anos, 60% destes se declaram de cor parda, 80% moram na zona rural, 90% são solteiros e vivem com os pais. Destes, 40% não trabalham, 25% trabalham para ser independentes financeiramente, 25% trabalham para contribuir com a renda familiar e 10% trabalham para adquirir experiência profissional. No que se refere ao acesso à internet, 50% dos estudantes tem acesso à internet em casa e fazem uso frequentemente, 85% possuem celular e destes 65% com acesso à internet. Quando questionados sobre os planos para o futuro, 60% dos estudantes responderam que pretendem continuar os estudos ao concluir o Ensino Médio e trabalhar, 10% responderam que pretende continuar só estudando e 30% declararam que pretende parar de estudar para trabalhar, após concluir o Ensino Médio. Aproximadamente 90% dos estudantes consideram que a é importante frequentar a escola para ter acesso a novos conhecimentos e que esta é um ambiente para estar em contato com os amigos.

A partir dos dados obtidos através do questionário aplicado podemos situar com mais precisão "quem é o sujeito", da aprendizagem. Diante de tal constatação, percebemos também que, a maioria dos nossos docentes, tem uma percepção muito difusa sobre o perfil do aluno, o que indica que esta percepção, muitas vezes, não está vinculada ao jovem que frequenta a instituição na qual ele atua.

Krawczyk considera que:

> [...] a maioria dos docentes conhecem bastante pouco da vida de seus alunos: onde e com quem moram, as atividades que realizam além de ir à escola, como ocupam os seus fins de semana, as características de suas famílias, suas expectativas e possibilidades futuras, etc. (p.194, 2003).

Consideramos que o sujeito que aprende carrega a subjetividade social dos diferentes espaços sociais na qual convive e que nenhuma atividade proposta no processo de ensino-aprendizagem resulta de uma atividade isolada do conjunto de experiências que caracterizam o mundo histórico e social desse sujeito.

3. O TRABALHO DOCENTE

Colocando-se a ênfase no sujeito que aprende, consideramos que o professor tem que desenvolver competências de criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais desse sujeito. Segundo Libâneo:

> [...] o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo. (1994, p.88).

Libâneo nos chama atenção sobre o trabalho docente, afirmando que este não é um trabalho de via única, ou seja:

> O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (1994, p. 250).

Para Tardif e Lessard, o trabalho docente deve ser compreendido como:

> [...] um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina o que quer; é necessário uma permissão, um credenciamento, um atestado, etc. (2005, p. 42).

Luckesi, ao discutir sobre a relação professor-aluno, em uma perspectiva da tendência progressista "crítico social dos conteúdos" considera que:

> [...] o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do pro- fessor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. (1994, p. 11).

Ao analisar o questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio da instituição de ensino, tomada como referência para nossa pesquisa, pudemos constatar

que os alunos, em sua maioria, consideram que os professores os atendem sem discriminação, demonstram ter preparado suas aulas, que fazem uso dos recursos audiovisuais disponíveis, estimulam o trabalho em grupo, tratam os assuntos com objetividade e clareza. Porém, os alunos em suas respostas nos permitem evidenciar que os conteúdos de algumas disciplinas despertam mais interesse do que de outras, percebemos também, que esse interesse é despertado, principalmente, pelos encaminhamentos metodológicos adotados pelo professor, bem como a relação que este estabelece com seus alunos, durante suas aulas.

4. A FUNÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

Em uma dimensão mais ampla da função do pedagogo, Pimenta distingue

> [...] são pedagogos, em sentido amplo, todos os que exercem atividades de magistério em qualquer lugar e, também, os que trabalham em meios de comunicação, formadores de pessoal nas empresas, animadores culturais e desportivos, produtores culturais etc. (2002, p. 61).

De acordo com Libâneo, as práticas educativas não estão restritas apenas à escola, portanto o pedagogo:

> [...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (2002, p. 68).

Para Gadotti (2004, p.86), "fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social". Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. Dessa forma, o pedagogo enquanto articulador da prática pedagógica, é "peça fundamental" na instituição de ensino, mediando a ação educativa na relação professor e aluno.

Diante desta afirmação o pedagogo, além das funções que lhe são atribuídas, assume o papel de mediador das relações entre professor e aluno. Relações estas muitas vezes conflitantes. De acordo com Chrispino (2007), os conflitos que existem com mais frequência entre alunos e docentes são: o aluno não entender o que os professores explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes) e desinteresse dos alunos pela matéria de estudo.

Na pesquisa realizada com os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Machado de Assis, constatamos que estes consideram, em sua maioria,

importante a presença do pedagogo na escola. Quando solicitados sobre o porquê a presença do pedagogo é importante, mais de 50% dos alunos justificaram que é pelo fato que o pedagogo substitui o diretor, na sua ausência. Ao fazermos a análise desta resposta, no contexto da escola, constatamos que por se tratar de uma instituição de pequeno porte, não existe diretor auxiliar. Dessa forma, o diretor faz uma escala de trabalho, entre os turnos de funcionamento, não estando presente todos os dias, no turno que esses alunos estudam. O pedagogo, passa então a ser a figura de referência, que representa o diretor, na sua ausência. Quando questionados especificamente sobre a função do pedagogo, para a maioria dos alunos, ele é o profissional que controla os alunos quanto a disciplina, que atende as situações de conflitos entre os alunos e entre alunos e professor, é aquele que controla as faltas dos alunos e as chegadas atrasadas ou saídas antecipadas, é o que dá os recados e que cobra os alunos sobre o desempenho escolar. Para 80% dos estudantes, seu relacionamento com o pedagogo é bom, já 20% destes afirmam não ter uma boa relação com o pedagogo, justificando que este profissional não estabelece vínculo de amizade com os alunos.

Como o conceito sobre o papel do pedagogo, dentro da instituição escolar, muitas vezes é limitado, Vasconcellos nos convida a uma reflexão sobre esta função:

> [...] o pedagogo não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva- vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de 'papel'), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (2002, p. 86-87).

Para Saviani (1985), "o pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas" (p. 28). Pimenta aborda sobre o trabalho coletivo na escola e o papel do pedagogo nesta prática:

> A prática na escola é uma prática coletiva. – os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico – político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem,

> mas também da articulação entre os diversos conteúdos e na busca de um projeto – político coerente.(1985, p. 34).

Buscando uma compreensão mais ampla sobre a função do pedagogo na escola e como se dá a mediação deste profissional, na relação professor e aluno no Ensino Médio, consideramos que:

> [...] é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa desenvolver-se no seio de relações entre grupos e classes sociais é que se ressalta a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo. (PIMENTA, 2002, p. 66).

Dayrell considera que:

> São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico. (1996, p.2).

Para Franco, o pedagogo é o mediador dentro da instituição escolar, na efetivação de uma prática educativa emancipatória:

> [...] o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos. (2003, p.110).

Considerando a necessidade da delimitação do papel de cada um dentro da escola e a importância do trabalho coletivo, que garantirá bons resultados no processo educativo, é que o pedagogo assume a função de articular coletivamente as ações no ambiente escolar, de maneira, que os envolvidos no processo ensino- aprendizagem, assumam as responsabilidades de sua função específica, em busca da efetivação do proposto no projeto político pedagógico da instituição escolar. Neste contexto, o pedagogo, no exercício de sua função, promove a mediação na relação professor e aluno do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos, neste trabalho, a reflexão sobre o papel do pedagogo na mediação da relação professor e aluno, não tínhamos a intenção de esgotarmos as possibilidades desta ação, nem tão pouco propormos soluções para as mais diversas funções que o pedagogo assume, no contexto das instituições escolares.

A principal intenção foi de promovermos a reflexão sobre o papel do pedagogo enquanto mediador das relações dentro da escola, buscando uma aproximação do que é proposto, por diversos autores sobre a função do pedagogo, sobre o que acreditamos ser importante na ação do pedagogo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, bem como qual é a visão que o sujeito da aprendizagem tem sobre esse profissional.

Durante a revisão bibliográfica e com a análise da pesquisa realizada com os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Machado de Assis, pudemos perceber o distanciamento que existe entre o que se propõe como função para o pedagogo e o que ele realmente exerce, na concepção dos sujeitos envolvidos no processo educativo, que comprovam que este profissional, assume cotidianamente papeis que não lhe compete, como já apresentado anteriormente, papel de fiscal de professor, coringa, quebra galho, etc.

Mas, este estudo nos possibilitou também, uma reflexão sobre a importância de conhecermos um pouco mais o sujeito que aprende, um sujeito que tem sua história, suas origens, características próprias, perspectivas e anseios. Daí, podemos situar a necessidade do pedagogo ter claro e definida a sua função, dentro do contexto escolar, promovendo a mediação na relação do professor com este sujeito que aprende, tornando as ações dos envolvidos no processo educativo, ações que estejam voltadas para um mesmo objetivo, a efetivação de uma prática educativa emancipatória.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3 ed. Brasília: Líber livros, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852**, Brasília: 2013.

_____. **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 26/01/2014.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 30 jan. 2012.

CASTRO, R.M.; GARROSSINO, S.R.B. **O Ensino Médio No Brasil: Trajetória e Perspectivas de uma Organização Politécnica Entre Educação e Trabalho.** ORG & DEMO (Marília), v. 11, n.1, p. 91-102, jan./jun., 2010.

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, p. 11-28. 2007.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO MUNICIPAL RUI BARBOSA DE CABO FRIO, CIDADE DO RIO DE JANEIRO, BRASIL

Renata Siqueira Reis[1]

INTRODUÇÃO

As mudanças econômicas, tecnológicas e sociais que levaram o sistema escolar a se reprojetar dentro dessa nova sociedade, além da mudança do sistema educacional vinculada à noção de pensamento do modelo educacional pensada pelos responsáveis, tanto em âmbito governamental, quanto no espaço escolar, tem relação com os paradigmas curriculares, porém, não de maneira homogênea. Segundo Aguerrondo (2002),

> a las necesidades que surgen de este cambio cultural debemos dar respuesta desde la educación, pero no solamente proponiendo transformar los aspectos curriculares, sino teniendo en cuenta también que la organización y la gestión deben formar parte de este cambio tanto en lo que se refiere al plano del gobierno central cuanto en lo que hace específicamente a las unidades escolares. (p.26)

Assim como a autora, entendemos que para as mudanças aconteçam, nos projetos educativos, é preciso ter consciência que não basta fazer alterações e mudanças nos currículos pedagógicos e nas metodologias docentes aplicadas em sala de aula. A mudança precisa envolver todo o ambiente da escola, principalmente a forma de gestão de organização escolar, cujas readaptações necessitam serem implementadas do ponto de vista da flexibilidade, acompanhando as mudanças sociais e econômicas, da mesma forma, com constante revisão da prática educacional aplicada em seu ambiente. São verificadas algumas orientações sobre como pensar os processos educativos a partir da melhora da qualidade de ensino, tendo como meta uma educação que possa responder as mudanças tecnológicas, sociais e econômicas,

---

[1] Graduada em Licenciatura Plena na Área de Ciências- habilitada em Matemática pela Fundação Educacional da Região dos Lagos (1997). Especialização em Matemática, concluída em 2003, na mesma Faculdade. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia (2016). Professora formadora do Curso de Formação de Professores da Prefeitura de Cabo Frio. Orientadora de estudos da I e II etapas do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Medio (2014 e 2105). Em exercício como docente na rede estadual do Rio de Janeiro e do município de Cabo Frio.

correspondendo com as expectativas laborativas do mercado de trabalho em constante transformação.

A busca pelo ensino de qualidade passa, necessariamente, pelas reflexões que a gestão e organização da escola fazem e pelas tomadas de decisões que são assumidas. Entendendo, que as possibilidades de erros e acertos fazem parte da construção de uma gestão flexível e comprometida com uma educação de qualidade, Aguerrondo (2002) diz que

> los aspectos de la gestión y de la organización, aunque a primera vista pueden aparecer como superficiales, son exponentes de opciones profundas. En este sentido, se pueden considerar buenos analizadores para una evaluación global de la situación de la educación. Por otra parte, la posibilidad de cumplir con los objetivos de calidad y equidad en educación, involucra aspectos esenciales de la gestión y organización Del sistema educativo. Son, por lo tanto, también facilitadores o condicionantes del cumplimiento de los objetivos políticos de la educación. (p. 28)

Para este fim, o conceito de currículo trata de uma interação entre os indivíduos com um objetivo comum, necessariamente pautado em um referencial teórico.

Nesse sentido, o currículo é utilizado para organização escolar como um todo, desde o processo até o produto final, expressando uma cultura, sem ser separado do contexto social ao qual os indivíduos referidos estão envolvidos. Assim sendo, o currículo visa diminuir o isolamento entre as diferentes disciplinas, proporcionando um conhecimento escolar integrado. Não há de se ignorar que os componentes curriculares, a metodologia com seus recursos (tecnológicos ou não) e a avaliação são partes integrantes desse ato conjunto para o fazer pedagógico. O currículo, segundo Sacristán (1998),

> é uma práxis, (...) expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (p.15-16).

Por isso, o projeto político pedagógico tem função essencial na organização do trabalho pedagógico escolar, baseado nas necessidades de seus alunos. Ultrapassa o agrupamento de conteúdos isolados e sem significados em si mesmo e é construído e vivenciado por toda a comunidade escolar, além de desenvolver responsabilidades sociopolíticas, com cidadãos verdadeiramente envolvidos com o compromisso de formação de sua comunidade.

A questão foi (re)construir o projeto político pedagógico da escola em questão, numa perspectiva de gestão democrático-participativa num contexto de uma sociedade que se contrapõe à prática de organização coletiva.

Os principais objetivos da consolidação da construção do projeto político pedagógico, foram: a utilização da pesquisa participante como metodologia; o desenvolvimento de um processo democrático de gestão, conforme a nova ótica da cultura institucional; o envolvimento da comunidade escolar no movimento do conhecer, pensar e reinventar a escola.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Com o propósito de utilizar um currículo dinâmico, visto como uma estratégia de ação educativa, facilitando informações, conhecimentos, interação entre professor e aluno, além de reconhecer que os alunos possuem diferentes interesses, habilidades e conhecimentos prévios, foi realizada a pesquisa para construção do Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Rui Barbosa, na cidade de Cabo Frio, no estado do Rio de Janeiro, Brasil.

A princípio, a amostra foi caracterizada pela comunidade escolar do ano de 2006 e, a cada ano, é redefinida e analisada em todos os seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, diante do desafio de garantir sua tradição de cidadania e à qualidade de conhecimentos. O Colégio Municipal Rui Barbosa é exclusivamente constituído por alunos de Ensino Medio, o que facilitou o processo de construção do Projeto Político Pedagógico, por estes terem idade entre 14 e 18 anos, sendo, assim, com maior maturidade para envolvimento e desenvolvimento na pesquisa.

A opção teórico-metodológica foi realizada com ênfase na pesquisa participante, de modo que fosse garantida a participação e envolvimento dos integrantes do próprio campo de estudo. Segundo MADEIRA (1985, p.16), esse tipo de pesquisa, "(...) procura ver o homem em sua totalidade, acreditando em sua potencialidade e em sua capacidade, para criar e transformar sua própria história".

O grupo da pesquisa foi constituído por representantes de toda a comunidade escolar, com a finalidade de que cada integrante pudesse expor, na sua visão, as variadas percepções e culturas para os diferentes assuntos abordados. Havia alunos dos três anos do Ensino Medio, professores representantes das diferentes áreas de conhecimento[2] (Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos), direção escolar, inspeção escolar, supervisão escolar, pais de

[2] Em 2006, assim eram distribuídas e denominadas as áreas do conhecimento.

alunos participantes ou não de Conselhos Escolares, funcionários Auxiliares de Serviços Gerais, Inspetores de alunos entre outros.

Foram realizados encontros semanais, durante todo o ano de 2006, conduzidos pela supervisora escolar. O grupo de pesquisa estudava o material previamente fornecido, destinado àquela abordagem, fazia o estudo e argumentava sobre que forma seriam colhidos os dados para adquirir esta informação. Às vezes eram realizadas entrevistas, palestras, debates, mas, principalmente, questionários. Os dados colhidos eram organizados em tabelas, gráficos, textos e analisados pelo grupo de pesquisa. Em seguida, eram realizadas plenárias comunitárias para que fossem feitas as aprovações ou não de cada etapa realizada.

A pesquisa participante contribuiu para que cada indivíduo da comunidade escolar, que fez parte deste processo, se sentisse protagonista do planejamento pedagógico e educacional da escola. Apesar das relações de trabalho terem gerado conflitos e tensões, foram construídas novas formas de diálogo, comunicação entre os diferentes segmentos do grupo, criando espaços democráticos, favorecendo a reflexão e estimulando a participação de todos no processo de decisão.

O grupo foi multiplicador de vários grupos de pesquisa, ampliando e transformando o colégio num local de experiências vivas e de estudo, mesmo com as dificuldades de agregar o coletivo, por motivos diversos. Para Marques (1990),

> a participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação (p.21)

Assim, a reorganização da escola no empenho para a construção do Projeto Político Pedagógico foi fundamental para avançar com os estigmas estabelecidos de poder centralizador e compreensão de currículo.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Há uma complexidade em se entender o currículo como um processo de várias etapas distintas entre elas; desde uma lista de conteúdos determinados por alguma instituição, ou simplesmente escolhido pelos professores, de acordo com a necessidade e a utilidade à vida escolar do aluno. Segundo Sacristán (2000), o aluno não é um ser abstrato, mas sim oriundo de um meio social concreto e repleto de conceitos primitivos e particulares, que, de certo, contribuem para a significação do currículo escolar. Assim, não há possibilidade de se ter conteúdos curriculares comuns

e obrigatórios para todos os indivíduos, de modo a possibilitar igualdade de condições entre eles.

No entanto, ainda segundo Sacristán (2000), há de se discutir e debater sobre a composição de currículos escolares básicos para a formação cultural comum a todos os cidadãos, independentemente de sua origem social ou sua permanência na educação não obrigatória.

Nessa linha de raciocínio, as escolas que inovam, partem da premissa da transformação da forma como pensam o processo ensino-aprendizagem e a qualidade da educação para uma posição visionária e passam pelo processo da inovação, entendidas, como mudanças estruturais que afetam o eixo da dinâmica social da escola. De acordo com Aguerrondo (2002),

> si se desea que los alumnos aprendan a indagar, investigar y reflexionar sobre el conocimiento debe organizarse la classe para que esto sea posible. Si em uma clase el docente expone conocimiento, no permite que los alumnos participen y quando lo hacen no si les escucha, si en la evaluacion se pide a los estudiantes que repitan de memória aquillo que esta escrito en un texto entonces dificilmente se estará ayudando a los alumnos a aprender a investigar o indagar. (p.26)

Nessa discussão, evidenciou-se que as transformações tendem a se preocupar com as mudanças em eixo ideológico, abarcando as demandas culturais, políticas e econômicas, cujo ambiente escolar tem que responder, ofertando um ensino que coaduna com essas expectativas, bem como no eixo epistemológico, no âmbito do conhecimento, das disciplinas oferecidas e do conteúdo de ensino empregado, chegando às mudanças ao eixo pedagógico onde a comunidade escolar precisa transformar sua compreensão de ensino-aprendizagem para desenvolver um aluno cujas habilidades e competências sejam desenvolvidas em cada etapa de sua vida. Corroborando, Silva (2013) diz que,

> é necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e de outras práticas sociais. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (p. 76).

Façamos um breve histórico da evolução do currículo, a fim de que sejam compreendidas suas reais necessidades e aplicabilidade nas escolas.

A organização pedagógico-curricular do Ensino Medio brasileiro se polarizava ora para a formação acadêmica, onde o objetivo era remeter o jovem à

Universidade, ora à formação técnica, onde este jovem seria preparado imediatamente para o mercado de trabalho.

No século XIII foi influenciada por São Tomas de Aquino. Não existia um currículo oficial e os conhecimentos eram transmitidos de geração para geração, através de valores cristãos e "teriam que ser a eles impostos por um processo de rígida disciplina" (SCHUBERT, 1986, p. 61).

Nos anos que precederam ao século XIX, o currículo era baseado em tradições históricas do Ocidente, praticamente desenvolvido para as habilidades profissionais. Segundo Schubert (1986, p. 55) informa que "o currículo era amplamente profissional, com sistemas de aprendizado por artesãos com treinamento domiciliar".

Ao final dos anos 40, a literatura clássica era um aspecto importantíssimo para os educadores, com o propósito de preparar os aristocratas para a liderança. O currículo sofreu uma reforma onde as crianças eram educadas com bases religiosas e os professores eram meros transmissores de conhecimento. Embora os ensinamentos clássicos fossem de vital importância, muitos educadores argumentavam que o currículo deveria, também, ser ensinado a partir das experiências vivenciadas e trazidas pelas crianças, além dos livros texto. Este espírito científico já era um primeiro impulso para o Iluminismo. Para Schubert (1986), a educação progressivista, criticando a educação tradicional, dirigiu a um movimento curricular significante no início dos anos 90, nos Estados Unidos, de modo a influenciar todo o mundo.

Em 1942, o ministro Capanema fez suas exposições, sobre o ensino para as elites, que conduziria os jovens ao Ensino Superior, de modo que os mesmos continuassem a conduzir a classe trabalhadora, formada pelo ensino técnico. Suas afirmações levariam à Reforma Educacional e à Lei Orgânica do Ensino Secundário. Portanto, a organização pedagógico-curricular do Ensino Médio, oscilou, todo o tempo, entre um ensino baseado no conhecimento, no acúmulo de conhecimentos e aprendizado mecânico e do ensino pragmático, onde se desenvolve as habilidades de treinamento que precisam ser executadas no trabalho.

É importante salientar que, em qualquer organização curricular, verificávamos a dissociação das disciplinas e a hierarquização das mesmas, favorecendo algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Ainda no século XIX, surgiu o currículo tradicional, também chamado de humanista, que tinha por objetivo, quase que exclusivo, o ensino de Línguas Clássicas (Latim e Grego) e Línguas Modernas (Português, Inglês, Francês, Alemão e Italiano) e outras disciplinas de humanidades (Filosofia, História e Geografia) a partir da

transmissão de conhecimentos e de valores considerados universais, com matérias hierarquizadas, ou seja, colocando uma importância maior de umas sobre as outras, além de um excessivo acúmulo de conteúdo. Como esse tipo de currículo favorecia somente aos intelectuais, surgiu uma imensa crítica às suas bases a partir das crianças e adolescentes. Segundo Steiner, Ladjali (2005, p.106), "foram excluídos centenas de milhões de seres humanos..."

Entre os anos de 1970 e 1980, nas escolas brasileiras, o currículo tradicional ou humanista foi substituído pelo currículo tecnicista, na tentativa de formação de subjetividade conformista. Este tipo de currículo possuía vários aspectos semelhantes ao anterior, porém, enfatizava as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação. Sua forma de ensinar, a realização de um planejamento, a didática envolvida, a avaliação a ser desenvolvida e a eficiência no resultado eram características imprescindíveis neste formato de currículo.

A seguir, em substituição ao currículo tecnicista, surgiu o currículo crítico, com sua construção social, onde eram exploradas complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade. A principal diferença entre esse currículo e os anteriores era a preocupação com o que é ensinado e o porquê é ensinado, qual tipo de sujeito a escola pretendia formar, qual o objetivo de todo esse estudo, visando, principalmente, a transformação social do indivíduo. Para que este tipo de currículo fosse implementado, houve a necessidade de se resistir ao currículo determinado pelo Estado e ao modelo de escola criada para manutenção do capitalismo.

Em continuação a esse projeto de currículo crítico, surgiu o currículo pós-crítico, enfatizando os estudos multiculturais, onde o conhecimento, a identidade e as relações de poder eram preocupações essenciais para o desenvolvimento do ser. E, ainda, foi conquistada a inclusão de alunos com deficiências, na participação desse currículo.

A partir dos anos 80, duas tendências a respeito do currículo escolar foram destacadas: a necessidade da escola socializar os conhecimentos que fazem parte da chamada cultura legítima (aquela que a escola seleciona como própria para ser transmitida) e a da escola valorizar as experiências dos alunos, de modo que as culturas silenciadas das camadas populares pudessem ser conhecidas por todos. Nesse mesmo período, surgem modificações na relação entre os conteúdos e às disciplinas curriculares. Da justaposição de disciplinas diversas, chegamos à perspectiva interdisciplinar, numa tentativa de superação da fragmentação do conhecimento, chegando à proposta transdisciplinar, que prevê a integração global das várias ciências.

Influenciado pelas ideias de Freire, Apple (2004, p.149) diz que,

> implícita na minha exploração de alguns aspectos nos caminhos em que as escolas e suas maneiras intelectuais de funcionamento reproduzem cultural e economicamente as relações entre classes, é uma reivindicação que é muito difícil de tornar a teoria educacional neutra. (...) a pesquisa educacional curricular é mais geral e tem suas raízes na teoria da justiça econômica e social, onde o foco principal é o desenvolvimento dos menos favorecidos.

Após todo esse desenvolvimento, surgiram alguns tipos de currículos utilizados pelas escolas. O currículo oficial foi planejado para ser desenvolvido nas diferentes disciplinas e anos escolares de um curso, onde constam propostas das Secretarias de Educação, dos livros didáticos, das leis e documentos legais.

O currículo formal possui todas as atividades e conteúdos planejados a partir, exclusivamente, dos documentos legais.

Já o currículo real ou vivido, deixam claro que as prescrições oficiais não podem ser mais do que uma indicação para o desenvolvimento deste. São os docentes que selecionam os temas a serem abordados, colocam ênfase nos aspectos que julgarem necessário, apresentam os saberes sob diversificadas metodologias, seguindo, cada sala de aula, o seu currículo real.

O currículo oculto é baseado em expressões de crenças e valores implícitos, transmitidos nas relações sociais e rotinas da escola e da sala de aula, veiculando aprendizagens de valores e atitudes. Para Apple (2004), o currículo oculto é vinculado como resultado da transmissão social e política do status quo. A proposta crítica para o desenvolvimento e implementação do currículo, faz do professor o ator mais importante do processo, desde o seu desenvolvimento até a sua implementação com os alunos. O que é bastante intrigante, é que essa proposta curricular propõe a participação coletiva da comunidade escolar no processo de construção do currículo, onde não participam apenas os especialistas.

O currículo nulo, em geral, está ausente dos planejamentos. São as experiências e saberes das classes sociais mais baixas, as histórias dos grupos oprimidos, os temas polêmicos, problemas sociais contemporâneos, enfim, tudo o que não está oficialmente descrito no currículo escolar.

A partir dos anos 90, na maioria das escolas, o currículo é baseado na educação tradicional e tecnicista. Mesmo sendo discutido em relação a assuntos emergentes como a pedagogia crítica e a educação cultural, o currículo deveria ter sua organização pautada em aspectos multiculturais, incluindo raça, gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais e equidade. Nesta fase, o currículo se define por uma educação pós-moderna, onde, segundo Slattery (1995),

> o desenvolvimento do currículo na era pós-moderna insistirá que o significado dos eventos não poderá ser separado de seu contexto, assim como o conhecedor não pode ser separado de seu conhecimento e que todas as interpretações e agrupamentos de eventos precisam ser direcionados para uma compreensão sintética e integrada. (p. 71)

Com base nas mudanças sociais ocorridas no Brasil nas últimas décadas, com vistas à inserção dos jovens no mercado de trabalho, a grave crise de desemprego e a não inserção dos jovens no sistema educacional, o documento de referência da Conferência Nacional de Educação, realizada em Brasília, destaca o desafio de conexão entre a educação e o desenvolvimento científico e tecnológico. Este documento propõe conciliar os interesses do currículo para,

> reestruturar o Ensino médio, incentivando práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares com conteúdos obrigatórios e eletivos, em dimensões como ciência, arte, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, meio ambiente e esporte, garantindo a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, o reconhecimento da diversidade linguística, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p. 57).

Assim, entendemos o Projeto Político Pedagógico como processo permanente de discussão e reflexão, onde é promovida a participação de todos os membros da comunidade escolar, exercitando a cidadania. A construção desse Projeto acentua a autonomia da escola, criando sua própria identidade. Resgatamos a escola como lugar de discussão, onde podemos expor nossas ideias, debater, concordar e discordar, gerando uma reflexão coletiva. Como confirma Carrano (2010),

> as escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimento (p. 145).

Entretanto, não podemos criar um Projeto desse porte, baseado em senso comum; precisamos ter uma fundamentação teórica, com alicerces pedagógicos, não esquecendo da prática social, que estejam dispostas a criar soluções para nossa escola. Para Gadotti (1994),

> todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (p.579)

Deste modo, um novo modelo de organização curricular foi proposta e aprovada para o Colégio Municipal Rui Barbosa, revelando um rompimento com as relações hierarquizadas, apontando para uma participação igualitária, tendo o aluno como ponto de partida e a plenária comunitária como ponto de chegada. Na decisão, sempre feita pelo coletivo e, principalmente, possibilitando novas ideias, foi aprovado o novo organograma[3] do Colégio Municipal Rui Barbosa:

Este novo modelo de organização curricular permite que todos os integrantes da comunidade escolar estejam envolvidos nas decisões da escola. E mais importante ainda, é que apesar de ser um modelo em espiral, tendo o aluno como início do processo, não é a direção escolar quem toma as decisões finais, mas sim, a comunidade escolar. Nas palavras de Marques (1990),

> a participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (p.21)

A escola que busca inovar passa necessariamente, pela revisão de sua prática pedagógica, reavaliando seu currículo, identificando qual o papel do docente nesse novo cenário, as formas de apresentação do conteúdo em busca do conhecimento científico e humano, considerando estes como um todo e não como instâncias fragmentadas, desconectadas uns dos outros, bem como, traz em seu cerne uma visão diferenciada sobre como se avalia esse processo de aprendizagem.

[3] A saber, CART (Conselho de Alunos Representantes de Turma)

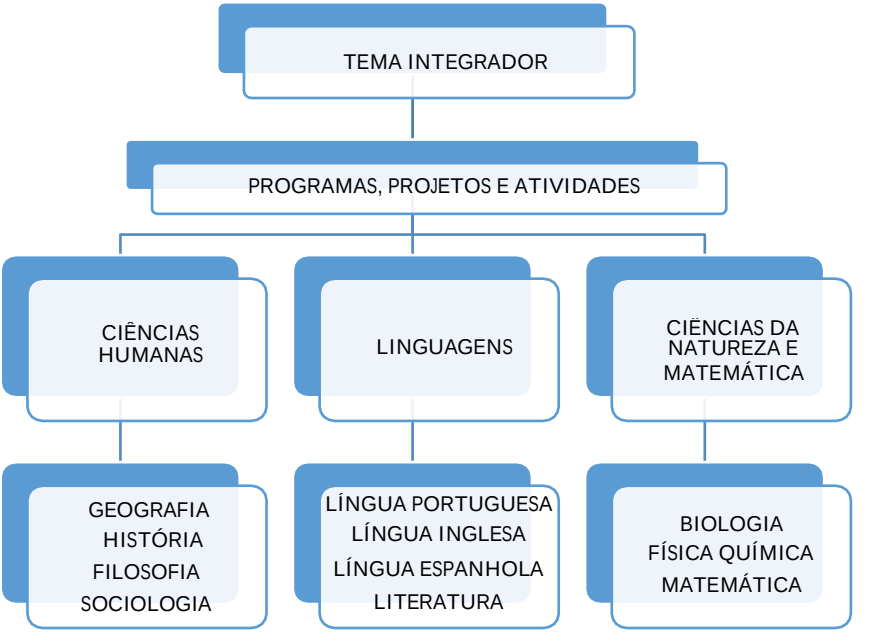
Fizemos uma síntese dos paradigmas do conhecimento, de acordo com as perspectivas de reprodução e construção, para melhor visualização dos resultados.

	REPRODUÇÃO Foco no ensino	**PRODUÇÃO** Foco na aprendizagem
CONHECIMENTO	Verdade absoluta, pronta, acabada. Leva à alienação.	Provisório e relativo; base histórica, interdisciplinar. Leva à visão crítica.
ENSINO	Reprodução de conceitos; acúmulo quantitativo de informações.	Produção de conhecimento; processo dinâmico.
APRENDIZAGEM	É externa ao sujeito; depende das capacidades inatas.	É resultado da interação sujeito-objeto; construído a partir de hipóteses, daí a importância do erro.
PROFESSOR	Papel principal, centro do processo; transmissor de conhecimentos; aula expositiva; apelo à memorização, ao treinamento, à repetição.	Mediador; problematizador; orientador, organizador de situações-problema; estimula o aluno a levantar hipóteses; "animador de inteligência".
ALUNO	Sujeito dependente, passivo, alienado; aprende sem intervir; mero reprodutor; deve treinar bastante para fixar o que aprendeu.	Protagonista; sujeito ativo; centro do processo educativo; construtor de conhecimento; pesquisador.
CONTEÚDOS	Fatos e informações isoladas; são selecionados apenas pelo professor; seguem a uma sequenciação rígida; são parte de um programa a ser necessariamente cumprido.	Conhecimentos e experiências fundamentais para intervenção no mundo; são significativos; dependem do processo de aprendizagem.

Após a apresentação dessa tabela, constatamos que nosso Colégio está pautado na produção do conhecimento, do ensino, da aprendizagem, dos professores, do aluno e dos conteúdos, de modo integrado.

Como princípios norteadores do currículo no Colégio Municipal Rui Barbosa, podemos observar: uma escola para produção do conhecimento; relações pedagógicas horizontais, dialógicas e dialéticas; conhecimento entendido como processo e não por transmissão; impedimento da separação teoria-prática; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; apropriação de materiais e alternativas pedagógicas para além do livro didático.

Esta organização curricular está baseada na estrutura a seguir, todas as disciplinas perpassando pelos temas transdisciplinares, com ênfase na realidade de Cabo Frio: história e cultura afro-brasileira, história e cultura indígena, meio-ambiente, turismo, gênero e diversidade sexual.



O **Tema Integrador** constitui-se em um eixo de sustentação transdisciplinar do currículo do Colégio Municipal Rui Barbosa, articulando as áreas do conhecimento e os conteúdos de ensino de todas as disciplinas.

Recentemente, desde setembro de 2015, algumas escolas e universidades brasileiras já estão discutindo e inserindo contribuições para que esta proposta, elaborada a partir das diretrizes curriculares nacionais, que consiga especificar os direitos e objetivos de aprendizagem mostrando a necessidade da escola para a vida das pessoas. A atual proposta se apresenta como Base Nacional Comum Curricular (BNCC[4]).

Segundo Freire (2009), a construção-reconstrução do currículo está pautada em ações de consciência crítica e reflexiva como a análise profunda de um problema, a mutabilidade da realidade, a verificação e teste das descobertas, sem preconceitos, delegando responsabilidades, amando o diálogo, além de aceitar o novo, sem repelir o velho.

Para isto, o Colégio Municipal Rui Barbosa, após anos de lutas, conquistas e projetos guardados em sua memória, no ano de 2006, num processo de construção

[4] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br

coletiva, deu origem ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em seis volumes: 1) Perfil do CMRB; 2) Princípios Filosóficos e Pedagógicos; 3) História e Memória do CMRB; 4) Currículo: Concepções e Organização; 5) Histórico e Metodologia de Construção; 6) Fundamentação Teórica: Textos Básicos, devidamente registrados. Segundo o PPP (2011, p. 03),

> sabemos que a proposta de construção democrática do PPP torna-se cada vez mais difícil numa sociedade marcada pelos valores que se contrapõem às práticas de organização coletiva. Sabemos ainda que a escola, uma vez inserida neste contexto, reflete os condicionantes sócio-econômico-político- culturais, percebidos especialmente nos momentos de tentativas de mudanças. Queremos, entretanto, integrar o coro daqueles que ousam cantar e contar uma nova história, reafirmando nosso compromisso com a escola pública e com o nosso papel de sujeitos históricos e transformadores.

4. CONCLUSÃO

Todo currículo é uma escolha que inclui e exclui, de acordo com o pensamento ou a necessidade de cada indivíduo ou instituição.

Sendo assim, o Brasil tentou reformar o currículo algumas vezes e, como explicitado anteriormente, a primeira ideia já estava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)[5], de 1961.

Portanto, a escola que busca inovar passa, necessariamente, pela revisão de sua prática pedagógica, reavaliando seu currículo, identificando qual o papel do docente nesse novo cenário, as formas de apresentação do conteúdo em busca do conhecimento científico e humano, considerando estes como um todo e não como instâncias fragmentadas, desconectadas uns dos outros, bem como, traz em seu cerne uma visão diferenciada sobre como se avalia esse processo de aprendizagem.

A necessidade de se construir o Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar, envolve todos os membros dessa comunidade educacional, sendo estes compostos por membros internos e externos, com o chamamento dos pais e responsáveis, bem como das instituições do entorno dessa unidade escolar, para contribuírem com suas opiniões sobre os passos em busca de uma educação de qualidade.

Ficou evidente que a construção de um processo político pedagógico, em uma unidade escolar, demonstra o grau de consciência coletiva, responsabilidade social, compromisso com a educação, além da capacidade de gerir diferentes opiniões em busca de um objeto comum, que é uma educação de qualidade para seus alunos.

---

[5] DE DIRETRIZES, LDB Lei. Bases. Brasília: MEC, 1961

Por outro lado, infelizmente, foi possível perceber que, ainda existem muitas unidades escolares que não perceberam a força que possui a construção coletiva do seu projeto político pedagógico e acabam por terceirizar a construção desse valioso instrumento de mudança, ou seja, um número considerável de profissionais da educação, continuam "acorrentados" a um modelo educacional fragmentado, individual, desconexo com as mudanças e exigências sociais, reproduzindo um ensino que não contribui para a inserção do aluno na dinâmica que a sociedade exige.

No entanto, entendemos como muito válida a discussão sobre a construção coletiva do PPP, como fruto de uma concepção consciente da importância do trabalho coletivo, coerente e coeso, posto que, a partir dessa conscientização podemos nos tornar protagonistas de transformação no ambiente escolar que fazemos parte. E, ainda que toda mudança requeira tempo e perseverança, o nosso compromisso pela educação de qualidade pode funcionar como força motriz, como alavanca de mudança em nosso meio educacional.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO Inés y XIFRA Susana, **La escuela de futuro. Como piensan las escuelas que innovan.** Papers Editores: Buenos Aires, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum**. Routledge, 2004.

BRASIL. **Fórum Nacional de Educação. CONAE 2014**. Documento Referência. Brasília, 2014. Disponível em http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf Acesso em 12 de dezembro de 2014.

CARRANO, P. C. R. **O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta**. In: FERREIRA, C. A. Juventude e iniciação científica. Políticas públicas para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

ENEM. **Exame Nacional do Ensino Médio. Um Ensaio para a Vida.** Fundamentação Teórico-Metodológica. Brasília: INEP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. SP: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília. 1994.

_____, Moacir. **Autonomia da Escola. Princípios e Propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

MADEIRA, L.M. **Pesquisa participante**: metodologia pedagógica alternativa para enfermeiros. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1985.

MARQUES, Mário Osório. **Projeto Político Pedagógico: A carca da Escola.** In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola n° 18. juí, Unijuí. 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros curriculares nacionais.** Volume 1. Introdução. Brasília, 1998.

_____.**Indagações sobre Currículo. Currículo e Avaliação**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9394**: Brasília, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. (trad. **Ernani F, da F. Rosa**, v. 3, 2000.

SCHUBERT, W. H. **Curriculum: perspective, paradigm, and possibility**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1986.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino.** Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2008.

_____. **Manual de Projeto Político- Pedagógico. Orientações para o Gestor Escolar.** Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2010.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Municipal Rui Barbosa.** Versão Resumida. Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2011.

SILVA, M.R., **Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN**. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos Teóricos e desafi os da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SLATTERY, P. **Curriculum development in the postmodern era**. New York: Garland Publishing, Inc., 1995.

STEINER, G.; LADJALI, C. Elogio de la transmisión. Madrid: Siruela, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico. Do Projeto político-Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____, Celso dos Santos. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. Revista de Educação AEC, Abril-Junho, 1992.

APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS UTILIZANDO O LINUX EDUCACIONAL: UM RELATO DE EXPERIENCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ricael Spirandeli Rocha[1]
Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz[2]

INTRODUÇÃO

Em meio a era tecnológica digital, muitos paradigmas ainda envolvem conceitos sobre tecnologias. Compreender que o mundo sofreu uma larga evolução desde o princípio da internet e que sofre transformações diárias com a evolução digital, ainda é um fator bastante complexo, que transborda a realidade social.

Ao contrário do que se pensa, a tecnologia possui um sentido amplo que percorre além do seu significado, para Kenski (2003), a tecnologia está em todo lugar, fazendo parte continua na vida do ser humano ao ponto de ao menos notar que não são fatores naturais.

Diante dessa perspectiva, tecnologia não é apenas um conjunto de ferramentas, mas a evolução de estratégias e meios, inseridas em contextos sociais e culturais ao longo do tempo perante a participação ativa do ser humano no desenvolvimento do progresso (VERASZTO, 2004).

É evidente que muitas tecnologias ganharam destaque no cotidiano social como microcomputador, celular, tablet, dentre outros dispositivos. Todos eles conectados à internet e fazendo parte de uma enorme gama de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), promovem e expandem inúmeras possibilidades de comunicação, formando uma verdadeira "sociedade tecnológica midiática".

Nesse contexto, muitos campos foram favorecidos com as TDICs, a educação por sua vez alcançou evolução significativa na forma de usar novos meios como ferramenta na construção do conhecimento.

---

[1] Profº. Especialista em Produção de Material Didático Utilizando o Linux Educacional – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) – Uberaba-MG
[2] Profª. Mestre em Educação - Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento de Ensino (DADE) Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Lavras-MG

Consequentemente, as tecnologias digitais de informação e comunicação impactaram de forma ampla e particular na educação, conectando as mídias em um papel social contemporâneo (COLL & MONEREO, 2010).

A notável percepção que o impacto tecnológico traz para educação é evidenciado pela grande quantidade de tecnologias criadas, as TDICs são tecnologias que estão em destaque a todo momento, porém pouco usadas no cotidiano escolar e exploradas de forma incorreta ou não proveitosa.

Nesse sentindo, diversas ferramentas tem um importante papel didático, em contribuição Castells (2002), mostra que as ferramentas digitais não são apenas recursos aplicáveis, mas meios a serem recriados, conectando desenvolvedor e cliente em um mesmo sentido.

Entretanto, as ferramentas digitais são verdadeiros recursos que incluem os alunos em ambiente tecnológico, proporcionando autonomia e produzindo alto interesse por assuntos contidos nas tecnologias digitais, potencializando o avanço e quebrando antigos padrões sociais, acentuando a vivência da tecnologia e informação como uma sociedade totalmente interligada (CASTELLS, 2002).

Mesmo com a evolução tecnológica, ferramentas digitais precisam ser aplicadas juntamente com novas metodologias perante aspectos pedagógicos e educacionais, estimulando a vontade do aluno de aprender.

Dessa forma, a metodologia ativa de ensino propõe um amplo processo a qual se caracteriza na inserção do aluno como principal agente responsável por sua aprendizagem, as metodologias ainda colaboram de forma centrada onde o próprio aluno se auto compromete na ciência do aprender.

Para Mitri et al. (2008), as metodologias ativas são verdadeiros alicerces de um princípio teórico significativo gerando a própria independência. Para que isso ocorresse, seria preciso que os docentes tivessem uma formação para as TDIC de modo a percebê-las como instrumentos mediadores de relações e de atividades conjuntas bem como configuradores de espaços de aprendizagem e trabalho (COLL & MONEREO, 2010).

Outro ponto importante é o fato de que, o uso das ferramentas digitais deve ser utilizado de forma didática, instrutiva e educativa, traduzindo essas tecnologias como veículo de ensino-aprendizagem agregado com o uso colaborativo do sistema operacional, não demandando uma infraestrutura complexa da escola para uso dessas ferramentas, bastando apenas o tradicional laboratório informatizado com sistema operacional conectados com internet.

Diante desse cenário, o Linux Educacional é o sistema operacional genuíno que compõem os microcomputadores das escolas públicas do Estado de Minas Gerais pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado pelo governo federal, em sua base, fornecendo laboratórios de informática com intuito de contribuir com a inclusão digital para alunos e professores.

Refletindo sob a perspectiva tecnológica educacional, surge a necessidade de verificar se ferramentas digitais com auxílio de metodologias ativas poderiam contribuir ativamente no estímulo de aprendizagem das estudantes.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva-se em relatar e refletir sobre uma proposta de formação docente utilizando o Linux Educacional na aplicação de ferramentas digitais com auxílio de metodologias ativas na disciplina de informática na educação, visando à formação pedagógica na qual as tecnologias sejam aplicadas e discutidas numa perspectiva de colaboração. Além disso, evidencia-se o propósito de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem utilizando o Linux Educacional como recurso interativo.

Selecionando três ferramentas principais, que são elas: LibreOffice Impress, Padlet e Canva, justificando minimizar e/ou sanar o pouco uso de novas ferramentas digitais, a falta de aplicabilidade de recurso tecnológicos e o uso de metodologias que possam contribuir ativamente na aprendizagem prática educacional através da informática na educação.

Nessa perspectiva o enfoque da aplicação tecnológica visa o desenvolvimento da autonomia e criatividade proporcionando evolução profissional/pedagógica propondo a equidade e criatividade das estudantes do curso técnico de multimeios didáticos, onde todas são professoras do ensino básico. Mostrando se existe positividade ou não no emprego de novos modelos pedagógicos digitais utilizando o Linux Educacional.

LINUX EDUCACIONAL

A transformação escolar é algo vivenciado a todo momento por alunos e educadores, esse fenômeno ocorre em várias perspectivas tais como, politicas, socioeconômico, cultural e tecnológica.

Dentre esses fatores a tecnologia é uma via que sofre constantes impactos devido a modernização. Um ponto considerável é o programa ProInfo, criado em 1997 pelo governo federal que ainda resiste sendo evidente nas escolas estaduais de Minas Gerais.

O programa proporciona estratégias para inclusão digital, com laboratórios acrescidos de computadores e internet, sendo esses totalmente para fins pedagógicos educacionais. Como critério, o Ministério da Educação inseriu um sistema operacional livre em todos os microcomputadores do ProInfo, visando construções comunitárias educacionais, buscando soluções livres e abertas (MEC/Proinfo Integrado, 2010).

O Linux Educacional é o sistema operacional que compõem todos os microcomputadores das escolas estaduais de Minas Gerais, pelo programa ProInfo, criado exclusivamente para efeitos educativos e pedagógicos, sendo instalados nos laboratórios escolares informatizados.

Até o momento da escrita desse artigo, a mais recente versão do Linux Educacional é a LE Cardeal 6.1.0, desenvolvida pelo Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mas existe muitas escolas que não migraram a versão e continuam usando o Linux Educacional 5.0.

Nesse sentido, o Linux emerge como alternativa de um sistema completo e gratuito, sobressaindo a sistemas operacionais comerciais, permitindo que sua programação seja modificada atendendo necessidades específicas para uma série de usuários (MEDEIROS, 2010).

Nesse sentido, o Linux educacional vem quebrando várias barreiras da inclusão digital, entretanto, Lemos (2009), contribui mostrando que atualmente os alunos nativos digitais se relacionam e se integram naturalmente com novas tecnologias, em contrapartida, os educadores, considerados imigrantes digitais, necessitam de um preparo maior para incluir-se a tecnologias em seu dia a dia em vias pedagógicas educacionais.

No atual momento é muito comum encontrar tecnologias em quantidades significativas, laboratórios equipados com vários computadores, equipamento de multimídia totalmente atualizado, além de outros recursos tecnológicos que a unidade escolar adquire, no entanto, Kenski (2003) revela que existe ainda despreparo generalizado na utilização de novas tecnologias.

Compreende-se, portanto, que o sistema operacional Linux Educacional oferece uma boa base para se trabalhar com ferramentas digitais, potencializando o uso das tecnologias, nele existe vários pacotes e aplicativos totalmente gratuitos como por exemplo o pacote suíte LibreOffice e o navegador de internet Mozilla Firefox que são recursos essenciais para manusear ferramentas digitais em sala de aula, possibilitando melhoria de ensino e inclusão digital.

FERRAMENTAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são ferramentas que estão em constante evidência, o professor precisa estar atualizado para usar e aplicar esses meios tecnológicos como ferramentas estimuladoras do conhecimento, utilizando de forma significativa e participativa através de aprendizagem colaborativas.

Interagir com ferramentas digitais é algo fundamental e transformador perante a inclusão tecnológica, entretanto, é muito comum ainda deparar-se com o pouco uso dessas ferramentas ou mesmo, a falta de uso em contexto escolar.

Pensar que somente que as tecnologias irão modificar o cenário educacional é um erro que vem sendo construído desde tempos remotos. Moran (2000), contribui dizendo que sempre existiu expectativas na inserção de tecnologias como soluções rápidas no ensino educacional, entretanto, mesmo ampliando vários conceitos a tecnologia por si só não soluciona toda lacuna educacional.

Essa situação é algo recorrente em vários ambientes escolares, em contribuição Negri Filho e Severo (2015), relatam que muitas escolas possuem ambientes informatizados com computador e internet, mas com um aspecto totalmente ocioso devido à falta de professores qualificados ou mesmo a não utilização desses recursos tecnológicos.

Nesse sentido as ferramentas digitais devem ser utilizadas de forma interativa e comunicativa, colaborando para que o aluno esteja sempre envolvido no ambiente escolar, facilitando seu desenvolvimento educacional e superando limitações pretéritas.

Muitas ferramentas digitais são criadas constantemente e nem sempre usadas corretamente, o uso do computador, celular, tablet, blogs e rede sociais são exemplos de recursos utilizados a todo momento pela sociedade, trazendo para a realidade um mundo virtual com diversas alternativas e características.

Quando essas ferramentas entram no contexto educacional, de forma pedagógica e corretamente empregada, transforma possibilidades que antes eram limitadas e agora se expande em um universo repleto de ações.

Entretanto, apenas inserir tecnologia em sala de aula não supri o déficit de ensino e não conduz plenamente o estudante como agente ativo na aprendizagem sendo que, professor e aluno compartilham a mesma sensação de que aulas tradicionais estão totalmente desatualizadas (MORAN 2000).

O ambiente escolar conecta com princípios sociais e culturais a todo momento, refletindo em escolas totalmente integradas a formação humana. Rodrigues (2001) aponta a liberdade, solidariedade, autonomia e ética como processos integrados na formação.

Dessa forma, novos aspectos metodológicos são pensados na forma de ressignificar a educação agregando novas formas de ensinar, evidenciando novas técnicas e a diversificação do trabalho com princípios humanos e interativos, além do desenvolvimento em conjunto das TDICs.

Como forma de contribuir e inovar, as metodologias ativas reacendem novos métodos de ensinar, criando novas situações de aprendizagem, acentuando estratégias e construindo conhecimento, além de alternar aspectos pedagógicos e educacionais.

Outra característica importante que as metodologias ativas possuem é a forma centrada no estudante, onde o próprio aluno se auto compromete na ciência do aprender, arquitetando verdadeiros alicerces de um princípio teórico significativo onde esse gera a própria independência (MITRI et al. 2008).

Desse modo, as metodologias ativas são muito bem-vindas pois, proporciona diversos fatores tais como, criatividade, liderança, autonomia, comunicação, pensamento crítico entre outros. Além disso, a prática e uso desses meios realçam aplicações feitas com ferramentas digitais modernizando significativamente formas pretéritas de ensinar em âmbito escolar.

A seguir são apresentadas as ferramentas digitais escolhidas para aplicar em âmbito pedagógico educacional, utilizando o Linux Educacional, com finalidade de desenvolver autonomia, dinamismo, independência e equidade aos alunos e proporcionar novos meios de lidar com conteúdos práticos através do uso dessas ferramentas.

3.1 Impress: Uma ferramenta digital prática

Ferramentas digitais são usadas no intuito de colaborar com a transformação da forma de ensinar e aprender. Nesse cenário, o Linux Educacional consegue dar suporte a várias ferramentas digitais, um exemplo disso é o aplicativo Impress, que consiste em um software de apresentação de slides totalmente gratuito e livre, compondo parte da suíte LibreOffice, onde esses, são aplicativos que compõem o Linux Educacional.

Em sua essência o Impress é uma ferramenta digital que serve para a estruturação de apresentações digitais na forma de slides, no entanto é dotada de várias

características gráficas, podendo explorar a ludicidade, sendo utilizada largamente para disseminação multimídia (DAMASCENO, 2014).

Essa ferramenta digital pode ser aplicada de várias formas, possibilitando a criação de apresentações com elementos de textos, tabelas e objetos gráficos, possuindo uma vasta gama de ferramentas multimídias como animações, efeitos de transição, inserção de músicas e vídeos, ferramentas de desenho contemplando capacidade gráfica avançada dos aplicativos Draw e Math contido no LibreOffice, além de ser compatível com ficheiros de outros softwares de apresentação de slides como o Microsoft PowerPoint (AFONSO et al. 2014).

Portanto, a ferramenta digital Impress é contida de vários fatores que favorecem aplicações tecnológicas no contexto escolar, além de estar genuinamente instalado no Linux Educacional, viabilizando a acessibilidade dos alunos por sua utilização *off-line.*

Sendo assim, foi explorado especificamente a potencialidade do Impress através do aspecto educacional aplicando a ferramenta na produção de material digital multimídia *gamificado* por parte das alunas, envolvendo essas em contexto tecnológico e ao mesmo tempo pedagógico, tecendo um trabalho prático e dinâmico.

3.2 Padlet: Uma ferramenta digital colaborativa

Anteriormente era evidente que o quadro e giz eram as principais ferramentas dos professores, aliando-se com livros, textos e enciclopédias, contudo, as ferramentas atuais sofreram atualização tecnológicas e são postas de forma concisa aos alunos. Moreira (2012) contribui afirmando que no passado o professor possuía apenas o tradicional papel como ferramenta de transmissão do conhecimento através de livros, entretanto, o avanço tecnológico transportou novas possibilidades na visão atual.

Na proposta de construir e transformar novos meios de ensinar utilizando ferramentas digitais no contexto escolar, o padlet é uma ferramenta digital, de cunho colaborativo e totalmente interativo.

O padlet é um aplicativo totalmente online que permite a criação de murais interativos, onde o usuário pode criar textos, postar links, vídeos, imagens anotações, entre outros, elaborando um verdadeiro painel digital.

Para Mota et al. (2017), o padlet pode ser trabalhado com textos, imagens, vídeos entre outros aspectos, dimensionando o aprendizado de forma dinâmica e prazerosa. Por se tratar de uma ferramenta digital que necessita do uso de internet, o

padlet consegue ser executado através do navegador padrão do Linux Educacional, o Mozilla Firefox, sendo esse um navegador gratuito capaz de conectar com a internet e suportar a ferramenta digital de forma integra e preservada.

O padlet não possibilita apenas a criação do painel interativo, mas também a opção de compartilhar informações de diversos temas criados pelos usuários através de um link próprio, além disso, existe a opção de disponibilizar formas de avaliação de cada painel criado, destacando uso colaborativo da ferramenta.

Dessa forma, impulsionar ferramentas tecnologias é evidenciar fatores funcionais como emancipação tecnológica e independência digital perante a presença de alunos do século XXI denominados nativos digitais. Esses sujeitos originaram-se e se desenvolveram em uma era tecnológica, coexistindo e usando a tecnologia, além de fazer uso para si e para outros (PRENSKY, 2001).

Sendo assim, é indiscutível que o docente necessite estar apto com tecnologias, agindo de forma mediadora entre aluno e ferramentas digitais, buscando novos meios de envolver os estudantes em ambiente escolar, facilitando o aprendizado e levando o conhecimento.

3.3 Canva: Uma ferramenta digital criativa

Visando a construção e transformação do conhecimento, novos materiais didáticos são propostos para compor o cotidiano escolar. Uma ferramenta muito preciosa é o infográfico ou uso da infografia, em contribuição Ribeiro (2008) relata que a expressão significa informação gráfica, derivado de termo americano infografic, destacando que a expressão em língua portuguesa denota a informação.

Na prática, infográfico está diretamente relacionada a linguagem visual, trazendo para o exterior informações, textos, figuras, formas, ideias, gráficos, entre outras características reunidas ou isoladas em um mesmo contexto.

Para Cairo (2010), os elementos contidos no infográfico ajudam a cognição do leitor objetivando a capacidade de absorção do entendimento da informação. Dessa forma o infográfico foi selecionado como recurso educacional para representar as múltiplas formas da informação, sendo um verdadeiro estimulador da criatividade.

Para que o infográfico seja construído, é necessária adoção de ferramenta digital que colabore de forma significativa nesse processo. O canva foi a ferramenta escolhida, esse consiste em um aplicativo online, bastante intuitivo e de fácil manuseio, possuindo acesso gratuito, além de ser totalmente compatível com o navegador de internet contido no Linux Educacional.

O Canva é um site de ferramentas digitais que contém vários recursos gráficos, porém, a construção de infográficos é o recurso evidenciado nesse processo. Em seu uso pode-se explorar fotografias, gráficos, fontes, ícones entre tantos outros recursos. Além disso, possui uma dinâmica de "arrastar e soltar" favorecendo acesso aos recursos gráficos.

Um ponto importante a ser destacado, é a diversidade de ferramentas que o canva possui quando utilizado através de infográficos, possuindo elementos indispensáveis, Clark e Mayer (2008) aponta a importância da adição de imagens em infográfico, sendo esses elementos fundamentais para a compreensão de conteúdo e não meramente decorativo. Dessa forma o canva possibilita carregar figuras salvas de um computador.

Assim, o aplicativo canva consegue auxiliar no desenvolvimento de infográficos contendo variados elementos visuais e textuais, além de ser totalmente compatível com o navegador de internet contido no Linux educacional, contribuindo assim, com a criatividade e tornando-se uma ótima ferramenta digital na construção de conteúdo.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como relato de experiência, de caráter descritivo e exploratório. A premissa metodológica deste trabalho baseia-se na produção de uma sequência didática, onde as ferramentas digitais serão executadas usando o Linux Educacional.

As ferramentas digitais são executadas como recursos interativos na disciplina de informática na educação do curso técnico em multimeios didáticos, realizado em uma escola estadual em Minas Gerais, com uma turma de alunas/professoras.

A sequência didática foi fragmentada em três momentos distintos onde a mesma encontra-se no endereço https://tinyurl.com/sequencia-anexo-II. Na premissa da execução da sequência didática, no final do primeiro bimestre de 2018 no terceiro módulo do curso, foi evidenciado um conjunto de questões a partir de uma notória problemática tecnológica realizada por uma avaliação diagnóstica.

A premissa metodológica constatou que poucas alunas conheciam o Linux Educacional e que até aquele momento não haviam disposto aulas em ambiente informatizado, não tendo nenhum contato com o laboratório escolar. A partir desse

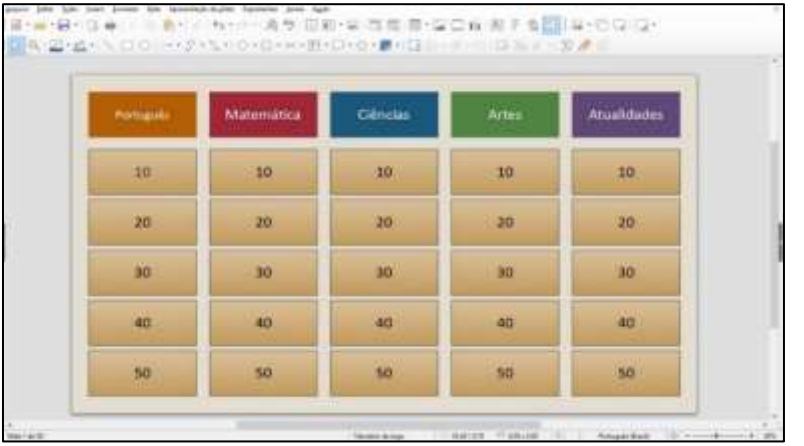
diagnóstico, iniciou-se aulas práticas com uso do computador e internet, visando conhecer e explorar o Linux Educacional.

Em seguida, após a familiarização com o Sistema Operacional, continuamos as aulas usando o software livre LibreOffice Impress no Linux Educacional, onde as alunas começaram aprendendo sobre slides, formatações, animações, figuras, formas, tabelas, apresentação e por fim hiperlink.

Devido ao cenário intuitivo e fácil, a turma conseguiu adquirir rápido domínio com Impress e a partir desse ponto iniciou-se a aplicação da metodologia ativa baseada em projetos, essa contribuiu promovendo e realizando contextualizações a partir de planejamento de atividades em situações reais do cotidiano, desenvolvendo produto a partir de um processo de aprendizagem (MARKHAM et al. 2008).

Nesse momento, foi proposto a criação de um jogo interativo (*game*) usando o impress, com perguntas e respostas para alunos do 3º ano do ensino fundamental. Esse jogo é basicamente um "quiz", onde o professor divide a sala em até três grupos diferentes e cada grupo irá responder uma pergunta de acordo com a escolha do tema e pontuação da questão. A figura 1 apresenta o painel interativo do quiz produzido pela turma usando a ferramenta digital Impress no Linux Educacional.

Figura 1. Painel interativo do quiz educacional produzido no LibreOffice Impress



No segundo momento da sequência didática, exatamente no meio do segundo bimestre foi trabalhado o uso da internet com a turma, usando o navegador do Linux, o Mozilla FireFox.

Por ser um navegador leve e completo poucas alunas sentiram dificuldade ou diferença no uso, habituando-se rapidamente na utilização do navegador. Dessa

forma, foi apresentado o padlet, uma ferramenta digital totalmente *online* e gratuita, que possui uma proposta colaborativa a partir de ideias produzidas em um mural.

Em colaboração, a metodologia baseada em problemas foi empregada pois, colabora propondo a cooperação em pequenos grupos conduzido pelo professor, retificando problematizações (BARROS, 2006).

Dessa forma foi criado uma situação que toda turma caracterizasse o maior problema no uso da internet, onde cada uma colaborava explorando o conhecimento prévio, elaborando hipóteses através de rascunhos manuais e identificando problemas secundários.

Após essa reflexão, cada aluna colaborava evidenciando sua experiência no padlet, relatando o uso da internet como ferramenta pedagógica, inserindo fotos e um link de algum site a qual usasse pedagogicamente com mais frequência, criando assim um mural virtual colaborativo disponibilizado na página https://padlet.com/ricael_edu/multimeios.

Figura 2. Mural colaborativo produzido no padlet

Na terceira e última etapa da execução da sequência didática, ocorrendo exatamente no fim do terceiro bimestre, foi trabalhado o incentivo a criatividade da turma, contemplando o conteúdo de produção de infográficos em ambiente escolar.

Desse modo o aplicativo canva foi aplicado, assim como o padlet a ferramenta é totalmente *online*, podendo ser executado tranquilamente pelo Linux Educacional através do Mozilla Firefox. Dessa forma foi realizado atividade onde as alunas se dividiram em quatro grupos, criando um infográfico por grupo, com assunto especifico sobre o uso da tecnologia no ensino técnico.

Como forma de conclusão dessa atividade, a metodologia ativa denominada *Gallery Walk* (Galeria de Ideias) auxiliou diversificando apresentação dos infográficos já que, essa trata-se de uma técnica que sistematiza o conhecimento expondo oralmente discussões interativas de forma que o aluno visite cada galeria, envolvendo-se ativamente no contexto trabalhado (VALE, 2015).

Figura 3. Produção de infográficos utilizando a ferramenta digital canva

Desse modo, a sequência didática foi aplicada usando o Linux Educacional, utilizando ferramentas digitais, respeitando a evolução que a turma foi adquirindo em cada etapa. Em todos os ciclos da sequência didática foi feito mediação entre as alunas e as ferramentas digitais, papel essencial que professor deve desempenhar, propondo um ensino significativo e prazeroso além de nortear boas práticas para execução de cada atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação de ferramentas digitais usando o Linux Educacional, permitiu identificar alta aceitação do sistema operacional, evidenciando o uso por todas as alunas sem nenhuma distinção.

Por meio de um questionário disponível no endereço https://tinyurl.com/questionario-anexo-I busca-se avaliar resultados quantitativos e qualitativos, evidenciando elementos contextualizados em acontecimentos e interpretações de dados em âmbito processual, refletindo continuamente sobre compreensão e comportamentos perante a interação dinâmica do agente de estudo (MAYRING, 2002).

Como resultados, evidencia-se os dados à tabela 1 destacando a totalidade de dezessete alunas ativas no curso técnico de multimeios didáticos, com faixa etária

entre 20 a 59 anos, salientando mais de 70% das alunas com idade entre 30 a 49 anos e apontando quase 65% com conhecimento básico de informática.

Os dados amostrados revelam uma heterogeneidade de sujeitos e uma significativa continuidade com os estudos após os trinta anos, além de apresentar que mais da metade da turma já haviam se preparado com curso tecnológico como o de informática básica.

Tabela 1. Faixa etária e percentual de alunas que já possuíam curso básico de informática

Faixa etária	Quantidade	%	Possui curso básico de informática %
20 – 29 anos	2	11,8	11,8
30 – 39 anos	6	35,3	23,5
40 – 49 anos	6	35,3	23,5
50 – 59 anos	3	17,6	5,9
60 anos ou +	0	0	0
Total	**17**	**100**	**64,7**

Por meio de resultados após aplicação do questionário, dados relevantes e consideráveis acerca do Linux Educacional foram apresentados. O gráfico 1 exibe a relação de aprendizagem na utilização do Linux Educacional.

Gráfico 1. Aprendizagem na utilização do Linux Educacional

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado as alunas

Os dados evidenciam que 76% das estudantes responderam que nunca haviam utilizado o Linux Educacional antes de conhece-lo no curso técnico. Percebendo assim, que mesmo com quase 65% da turma possuindo informática básica, ainda não haviam experimentado esse sistema. Quando questionadas pela facilidade de usar o Linux Educacional 53% relataram fácil usabilidade e 24% parcial usabilidade, notando-se que o Linux Educacional é bastante interativo e intuitivo ainda não podemos descartar a mediação do professor, havendo a necessidade de auxilio tecnológico e pedagógico no manuseio do sistema operacional.

Ao acessar a internet, toda turma usou o navegador padrão do Linux Educacional. Dessa forma 59% das alunas relataram que não houve problema na utilização do Mozilla FireFox, sendo essa uma adaptação continua devido o costume com outros navegadores.

Além disso, 59% responderam que usaria o Linux Educacional em ambiente escolar ou doméstico e o restante usaria parcialmente, constatando que nenhuma aluna respondeu que não usaria de forma alguma o sistema operacional.

O gráfico 2 aponta a relação de aprendizagem e satisfação pelas alunas ao utilizar a ferramenta digital LibreOffice Impress.

Gráfico 2. Utilização do LibreOffice Impress como ferramenta digital

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado as alunas

Ao analisar os dados apresentados no gráfico 2, percebe-se que 65% da turma nunca haviam utilizaram o LibreOffice Impress, informação extremamente relevante pois, apenas 29% declarou ter muita dificuldade com o uso do recurso, compreendendo assim que mais da metade da turma teve total e/ou parcial facilidade em usar a ferramenta digital.

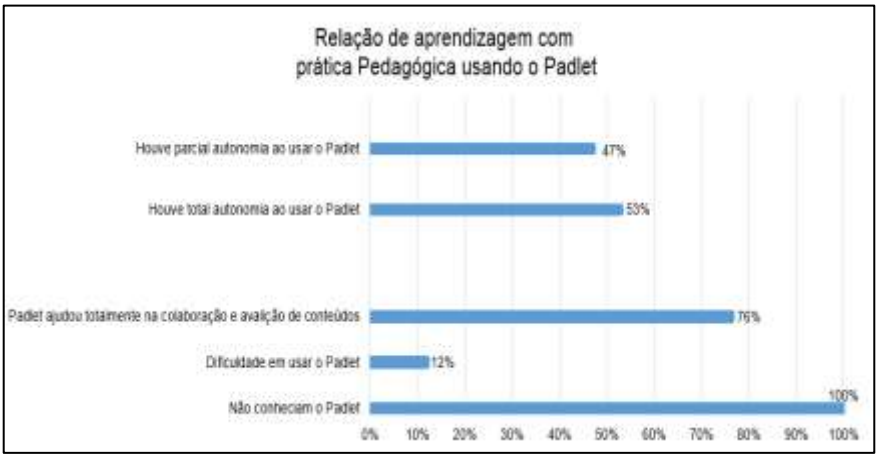
Ao responder sobre o projeto quiz interativo, 23% da turma disseram que teve satisfação parcial em usar o Impress e 76% obteve total satisfação no manuseio da ferramenta para a criação do game, fragmentando apenas 1% da turma com algum tipo de insatisfação ao usar o aplicativo.

Quando se pensa em ferramenta digital que pode ser aplicada na construção de um material didático dinâmico, que será usado em sala de aula, muitas possibilidades podem ser expostas, desde o tradicional game até uma prática

pedagógica gameficada através do material criado pela turma, percebendo assim, o significativo entusiasmo e satisfação da turma.

Ao que vislumbra a prática pedagógica colaborativa, o gráfico 3 expõem informações sobre aprendizagem didática usando a ferramenta digital padlet em sala de aula, apresentando consideráveis resultados evidentes no gráfico.

Gráfico 3. O uso do padlet como ferramenta digital colaborativa no contexto escolar



Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado as alunas

Analisando os dados do gráfico 3 pode-se perceber que nenhuma aluna conhecia a ferramenta digital padlet, ou seja, 100% da turma teve seu primeiro contato com esse recurso tecnológico a partir das aulas ministradas no curso técnico, sendo essa uma novidade para todas.

A princípio 12% das alunas demostraram ter dificuldade em usar o padlet, contudo, os índices de autonomia ao utilizar a ferramenta digital são altos, sendo que mais da metade da sala declarou total autonomia no uso do padlet, representando 53% das alunas, além de 47% responderem que houve parcial autonomia, assim totalizando 100% das estudantes. Esse resultado é bastante significativo pois, mostra que nenhuma aluna apontou uma falta absoluta de autonomia ao usar a ferramenta digital.

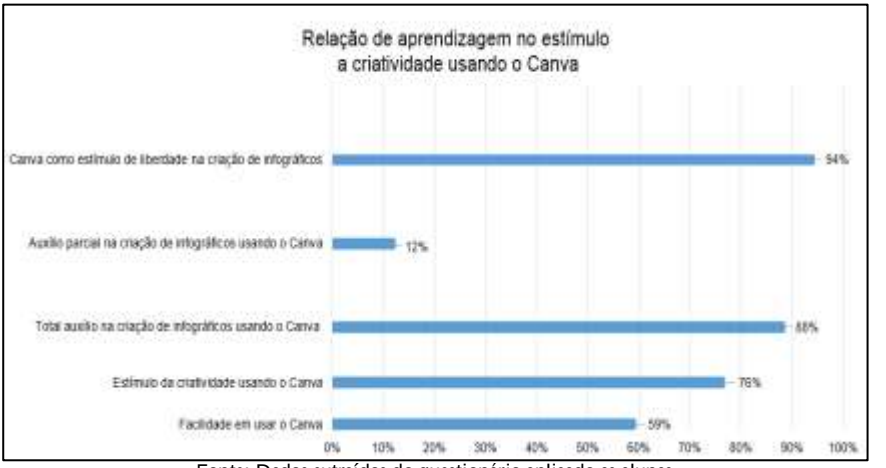
Além disso, 76% das discentes responderam que o padlet ajudou integralmente na colaboração e avaliação de conteúdo, destacando assim, a nítida função colaborativa que essa ferramenta digital possui, agregando autonomia, colaborando com conteúdo e favorecendo outras formas de avaliar materiais.

Um fato importante a ser ressaltado foi a dificuldade com o uso da internet, uma vez que o padlet precisa de conexão online para funcionar, pois, em algumas

vezes no laboratório de informática, existiu instabilidade e baixa frequência de sinal wifi, necessitando as vezes de utilizar internet 4G pessoal do professor, ancorando e distribuindo internet em todos os microcomputadores para realização do conteúdo com a ferramenta digital.

Diante do fator interatividade, o gráfico 4 apresenta a relação de aprendizagem no estímulo a criatividade usando a ferramenta digital canva.

Gráfico 4. O uso do canva como ferramenta digital na construção de infográficos



Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado as alunas

O gráfico acima demonstra que 59% das estudantes responderam ter facilidade em usar a ferramenta digital canva, correspondendo mais da metade da turma, apresentando um crescente aumento na desenvoltura com uma tecnologia digital.

Ao analisar o critério criatividade, 76% das alunas responderam que houve estímulo ao usar o canva, sendo esse um expressivo resultado, mas não contemplando uma totalidade. Em contrapartida, 12% da turma descreveram que houve parcial auxilio do canva na construção de infográficos e o restante representado por 88% das alunas disseram que o canva auxiliou totalmente na criação de infográficos, ou seja, nenhuma aluna dispensou a ferramenta digital na construção do material.

Dessa forma o canva demostra ser uma excelente ferramenta digital para a construção de infográficos, onde quase toda turma evidenciou essa prática, representando 94% das estudantes atribuindo o canva como estímulo a liberdade na construção desse material.

No que tange os resultados apresentados pelas ferramentas digitais, a usabilidade didática e pedagógica é extremamente relevante pois, todos os recursos devem ser empregados de forma educacional. Além disso, todas as estudantes são educadoras, a qual podem em algum momento de sua carreira educacional pensar em usar alguma ferramenta digital no contexto escolar.

Para isso, o gráfico 5 denota o feedback da turma sobre uma possível usabilidade pedagógica de alguma ferramenta digital em âmbito escolar.

Gráfico 5. Dados sobre a possivel usabilidade de ferramentas digitais em sala de aula

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado as alunas

Ao analisar o gráfico 5 pode-se perceber que 88% da turma afirmou dizendo que usaria alguma ferramenta digital pedagogicamente em sala de aula com seus alunos e 12% demostrou que usaria parcialmente alguma ferramenta digital no contexto pedagógico, todavia nenhuma aluna destacou a não usabilidade de ferramentas digitais em sala de aula.

Dessa forma, pode-se observar que as ferramentas digitais atraem as estudantes como recursos tecnológicos e possibilidades digitais, podendo empregar essas, como novos recursos na produção de materiais didáticos em sala de aula, além de carregar alguma experiência prática com as mesmas.

Com a finalidade de melhor compreender se as ferramentas digitais aplicadas a partir do Linux Educacional foram de alguma forma satisfatórias, o gráfico 6 apresenta possibilidade de repetir a experiência de usabilidade, porém com uma nova ferramenta digital.

Gráfico 6: Dados sobre a possibilidade de repetir a experiência com nova ferramenta digital

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado as alunas

Os resultados expressados no gráfico 6 mostram que 100% das estudantes ao conhecerem ferramentas digitais e usa-las em ambiente informatizado, repetiriam novamente a experiência, porém com outras ferramentas tecnológicas. Entendendo assim, que caso não houvesse algum tipo de satisfação, entusiasmo ou mesmo agrado com essas ferramentas, alguma premissa estatisticamente negativa seria evidenciada.

Deste modo, notou-se pelos resultados obtidos que o Linux Educacional foi utilizado de forma positiva e favorável pela turma, destacando uma considerável porcentagem de alunas que tiveram autonomia, independência e dinamismo ao usar ferramentas digitais, além de apontar mais de 85% da provável usabilidade dessas ferramentas em sala de aula.

Compreende-se também que a turma obteve uma notável evolução, antes, quase todas estudantes nunca haviam tido contato com o Linux Educacional, agora, essas possuem consideráveis índices de domínio e entendimento com a tecnologia, usando ferramentas digitais a partir do Linux Educacional, observando que essas são verdadeiros recursos que alavancaram a construção do conhecimento, proporcionando ao aluno uma alta liberdade digital.

Diante dessa perspectiva, é indispensável referir sobre cenário semelhante onde foi aplicado jogos digitais com interfaces metodológicas no ensino de química, contrastando-se com ferramentas digitais aqui aplicadas. Os autores do contexto enfocam a utilização de recursos digitais:

> "Tais recursos traz a ludicidade para o campo da aprendizagem, configurando-se como prazeroso para os alunos, através da participação interativa, fazendo a transposição didática entre o conteúdo e as tecnologias. Assim, os jovens aprendem com o que lhes é diretamente ensinado e desenvolvem padrões de participantes nas práticas desenvolvidas em cada comunidade, nesse caso, as comunidades dos games, o que inclui as práticas discursivas, o saber fazer e a utilização e a utilização dos diferentes recursos" (LIMA; MOITA, 2011, p.150).

Dessa forma, os resultados obtidos demostraram que o Linux Educacional esteve presente em todos os momentos da aplicação das ferramentas digitais, proporcionando suporte e base para execução das mesmas, sobressaindo sistemas operacionais corporativos desenvolvidos comercialmente e com alto custo de mercado.

Observa-se também que, as ferramentas digitais devem ser usadas de modo pedagógico e serem trabalhadas de forma significativa, estimulando o aluno e levando liberdade expressiva, independência e autonomia para o mesmo.

Apesar de evidentes atributos que as ferramentas digitais possuem, essas não substituem a função do professor, sendo esse, sujeito indispensável e insubstituível, tendo como principal papel a intercessão no uso de ferramentas digitais com auxílio de metodologias ativas, ampliando consideravelmente a inclusão digital e educacional além de alavancar o ensino aprendizagem e construção do conhecimento pela via pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência realizada conclui-se que o Linux Educacional foi a base para aplicação e execução das ferramentas digitais, uma vez que esse sistema operacional possui todos os requisitos e especificações necessárias, desde o planejamento feito no editor de texto até a aplicação da sequência didática usando ferramentas do Linux Educacional.

Ao decorrer do trabalho aplicado, foi possivel notar benefícios ao utilizar o Linux Educacional, várias práticas foram produzidas utilizando o sistema operacional, além de suporte e acessibilidade a qual esse possui, já que o mesmo traz uma proposta livre (*open source*) com a intenção de favorecer as práticas pedagógicas com a utilização da tecnologia.

Outro ponto importante a ser considerado é a experiência realizada com ferramentas digitais, essas demostram enriquecer e alavancar o processo de ensino aprendizagem, uma vez que esses recursos foram evidenciados como meios

facilitadores no processo de construção do conhecimento, proporcionando significativo desempenho, liberdade, autonomia e equidade dos alunos.

Após percurso pedagógico percorrido e produção de materiais realizado pelas discentes, é extremamente importante considerar que exista a continuidade da formação da turma, explorando novas capacitações como a graduações e pós-graduação, além de cursos de formação continuada.

Desse modo, toda aplicação tecnológica evidenciou uma favorável aceitação pelos alunos, o manuseio de ferramentas digitais juntamente com auxílio de metodologias ativas estimulou evolução da autonomia e independência da turma, atingindo o desenvolvimento profissional/pedagógico vislumbrado pela equidade e criatividade das estudantes.

Além disso, o propósito de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem utilizando o Linux Educacional como recurso interativo na disciplina de informática na educação foi alcançado, pretendendo-se em trabalhos futuros explorar novas ferramentas digitais no ensino hibrido usando o Linux Educacional, seja no curso técnico ou graduação.

Por fim, destaca-se a importante missão que o professor possui em mediar as tecnologias e os alunos, entregar uma ferramenta digital não é o suficiente para que a comunidade educacional consiga se sobressair, evidenciando a organização pedagógica no contexto escolar, realçando o papel do professor, onde o docente consegue proporcionar aos alunos novas estruturas e métodos no ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. et al. **Manual Aberto de TIC e LibreOffice**. ISCTE–Instituto Universitário de Lisboa, 2014.

BARROS, N. F. de et al. **O ensino da saúde coletiva no método de aprendizagem baseado em problemas:** uma experiência da Faculdade de Medicina de Marília. Revista Brasileira de Educação Médica, 2006.

BRASIL. MEC. **Proinfo**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462. Acesso em: 14 Set. 2018.

CAIRO, A. **La belleza de la simplicidad:** el poder de la infografia en la era de los datos. jul. 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2002.

CLARK, R. C.; MAYER, R. E. Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments**. Performance Improvement**, v. 47, n. 9, p. 5-13, 2008.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. **Psicologia da educação virtual– aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual:** Aprender e ensinas com as tecnologias da informação e da comunicação. Artmed Editora, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9.ed. Campinas: Pariprus, 2003.

DAMASCENO, F. et al. **Atividade integrada entre ciências e informática educativa:** recursos tecnológicos e o aluno do século XX.

LEMOS, S. **Nativos digitais x aprendizagens:** um desafio para a escola. Senac, Rio de Janeiro, v.35, n.3, set./dez. 2009.

LIMA, E. R. P. O.; MOITA, FMGSC. **A tecnologia e o ensino de química**: jogos digitais como interface metodológica. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MARKHAM, T, et al. **In: BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION**. Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAYRING, P. **Introdução à pesquisa social qualitativa**: uma introdução para pensar qualitativamente. 2002.

MEDEIROS, L. C. L. L. **Formação de suporte técnico – Proinfo**. Rio de Janeiro: Escola Superior de Redes, 2010.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf >. Acesso em: 10 out. 2018.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 3, n. 1, 2000.

MOREIRA, M. A. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa (Concept maps and meaningful learning). **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, digramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas**, p. 41, 2012.

MOTA, K. M.*et al*. Padlet No Contexto Educacional: Uma experiência de formação tecnológica de professores. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

NEGRI FILHO, D.I; SEVERO, C. E. P. **Edubuntu e LTSP**: um estudo empírico do uso de ferramentas de software livre na educação nas séries iniciais. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/9637/1/ARTIGO_Edubuntu_e_LTSP_um_estudo_em%C3%ADrico_do_uso_de_ferramentas_de_software_livre_na_educa%C3%A7%C3%A3o_nas_series_iniciais.pdf>. Acesso em: 31/10/2018.

PRENSKY, M. Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging, Chap. 5 in **Digital Game-Based Learning**, McGraw-Hill. v. 5, n. 1, p. 5-31, 2001.

RIBEIRO, S. A. **Infografia de Imprensa:** história e análise ibérica comparada, Edições Minerva Coimbra, 2008.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

VALE, I. **A gallery Walk**: uma estratégia de ensino e aprendizagem de matemática. Material de apoio à UC - Didática do mestrado de supervisão pedagógica (não publicado). ESE- Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

VERASZTO, E.V. **Projeto Teckids:** Educação Tecnológica no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEAMBULAÇÃO PEDAGÓGICA OU PEREGRINAÇÃO DIALÓGICA?

Rita de Cássia M. T. Stano[1]
Vanessa Chimendes Gatto[2]

Introdução

A precariedade da profissão de professor é tema presente nos tratados sobre Educação, nas prerrogativas concernentes às reformas e mudanças na dinâmica educativa e tem constado de legislações correspondentes. Tal precariedade apresenta-se tanto nas condições materiais e conjunturais do exercício docente como também se define na formação inicial, deflagradora da necessidade de projetos e programas que garantam algum enfrentamento das insuficiências formativas do professor.

Na especificidade brasileira, a discussão acerca da precariedade do trabalho docente implica em considerar aspectos diversos que permeiam a dificuldade da profissão a começar pela sua desvalorização transparente nos baixos e aviltantes salários e na ausência de um plano de carreira justo e que seja atrativo para o ingresso neste campo profissional. Ademais, no Brasil, observa-se uma descontinuidade de projetos e programas oferecidos, seja pelo Ministério da Educação ou pelas Secretarias Estaduais em prol da melhoria da qualidade na educação, em que os mesmos se mostram diversos e pontuais, sem provocar as mudanças anunciadas em suas justificativas.

Neste cenário educacional e em busca de caminhos que possam encurtar as dificuldades apresentadas pelos professores, as pesquisas e os estudos acerca da formação docente, de seu caráter precário e incompleto, apontam possibilidades, avaliam e comparam experiências e dados que tem subsidiado propostas de formação continuada aos docentes, com vistas à contribuírem para a melhoria e fortalecimento da docência como profissão.

---

[1] Professora do Programa de Mestrado em Educação em Ciências na Universidade Federal de Itajubá
[2] Professora da Fundação Paulo Souzas- Guaratinguetá-SP

Este trabalho aqui compartilhado é também um esforço no sentido de analisar e refletir sobre a formação continuada de professores a partir da captação de momentos epistemológicos e relacionais construídos por um grupo de professores advindos de diversas áreas de formação(Biologia, Matemática, Física, Artes, Língua Portuguesa, Pedagogia, Economia, Psiquiatria) que atuam no Sistema Educacional, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, público ou privado, em diferentes funções como docência de disciplinas específicas, gestão escolar e gestão de cursos, estagiários de Licenciaturas e mestrandos em programa de Educação em Ciências.

Incursionar no itinerário de um grupo tão diversificado de professores supõe a)considerar a importância da diversidade de olhares; b) compreender as diferenças de atuações na docência seja proveniente do próprio campo de atuação(séries iniciais, especialista em educação, ensino superior ou médio, público ou privado), seja devido às especificidades da formação em que nem todos tem a formação pedagógica tradicional; c) acompanhar os arranjos espontâneos do próprio grupo, redefinindo a proposta inicial de criação da proposta; d) valorizar as vozes e os gestos, as ausências e presenças nos silêncios e nos barulhos provocados por cada integrante do grupo, e) valorizar o trabalho inter pares por meio do confronto de observações dos trabalhos apresentados, pois "somos todos aprendizes". Tais aspectos definem os dados que serão aqui analisados a partir de Anotações de Campo feitas entre abril de 2014 a agosto de 2016.

O Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia (GTPA), inspirado em seu homônimo da Universidade do Minho, em Portugal, foi criado como proposta de extensão e de pesquisa sobre práticas docentes a partir de recorrentes solicitações de professores da rede pública e privada para a formação de um grupo que discutisse questões que os angustiavam. Em abril de 2014 formalizou-se o GTPA numa Universidade Pública Brasileira objetivando a criação de um espaço coletivo de compartilhamento de práticas docentes, com encontros mensais aos sábados e uma página no facebook para compartilhamento de notícias, práticas, reflexões que ocorrem cotidianamente pelos seus integrantes.

Cabe destacar que nos encontros mensais a programação é definida pelos próprios participantes que integram, em maior número, o espaço virtual. Estes solicitam um espaço para compartilhar uma prática, para contar uma experiência vivida em sala de aula e, assim, os encontros no decorrer de 2014 foram desta forma definidos. Ocorre, neste primeiro ano, um conjunto significativo de compartilhamento de práticas de ensino, advindas de disciplinas diversas, da

matemática do Ensino Médio, passando pela experiência com infográficos em aula de Inglês para o 9º ano até o relato de trabalho docente em Ciências Econômicas num curso tecnológico. Porém, a dinâmica deste grupo vai, paulatinamente, sendo reconfigurada e é este movimento que constitui o foco deste trabalho nos próximos tópicos.

As diferenças na docência: aprendizagens que se aproximam

A ideia de Formação Continuada de professores na criação de um grupo que tem como foco a Pedagogia da Autonomia por meio de compartilhamento de práticas de ensino apóia-se na ênfase de Nóvoa (1992) de que a profissão de professor precisa se dizer e se contar como modo de compreendê-la em sua complexidade humana e científica. O professor, ao dizer de sua prática, ao compartilhá-la e ao publicizá-la entre seus pares se constrói e se reconstrói como sujeito numa trajetória formativa. Formativa porque oportuniza-se o aprendizado com o outro e a reflexão de sua própria prática docente, distanciando-se de seus saberes-fazeres pelo olhar e dizer do outro, colega de ofício.

Assim, o GTPA nasce como um projeto de extensão, abrindo o espaço universitário para o compartilhamento de práticas de ensino seja da Educação Básica como do Ensino Superior. E toda a programação de cerca de 10 encontros presenciais em 2014 foi preenchida por professores dizendo de suas práticas. Sem critérios de escolha, as inscrições destes compartilhamentos eram feitas espontaneamente por professores que se apresentaram interessados em dizer de seus fazeres. Práticas de ensino que eram apresentadas e comentadas pelos professores-ouvintes, questionadas por alguns, consubstanciadas por comparação, por outros. Eram encontros de aprendizado, de descobertas, de encantamentos pela docência ali exposta para reflexão. Havia, entre os professores-pesquisadores integrantes do GTPA a preocupação em, de alguma forma, estabelecer vínculos entre a prática de ensino apresentada e os conceitos da Pedagogia da Autonomia tais como dialogicidade, democraticidade, reflexibilidade. Como exemplo desta dinâmica que configurou os encontros de 2014, podem ser destacados:

- Prática de ensino de uma professora de Língua Inglesa, em escola pública, 9º ano, relatando o uso do infográfico como meio de promover o aprendizado dos alunos. A discussão acerca desta experiência compartilhada abordou a importância da docência não existir sem a discência, desafiando a própria relação pedagógica, no sentido epistêmico em Freire (2002). Também suscitou a questão do uso de recursos

tecnológicos que acabam por provocar a necessidade de garantir o aprendizado do manejo de tais recursos, ampliando o escopo de saberes do próprio professor e dos alunos. Ao mesmo tempo, criando um conjunto de rearranjos no próprio ambiente escolar como checar funcionamento dos microcomputadores na sala de laboratório de informática e obter permissão para o uso de celulares como facilitadores da atividade a ser realizada pelos alunos, a fim de garantir o sucesso do planejamento docente. Vale aqui ressaltar o (re) significar o espaço escola, pensando a educação com tecnologia, reconfigurando a relação professor – aluno. Tais elementos contingenciais foram destacados, bem como a "sensação" da professora de que a atividade não impactou tanto no aprendizado como ela esperava, porque "duas duplas não realizaram o trabalho sugerido". Esta atividade fazia parte de um portfólio na avaliação. Nesta sessão de compartilhamento discutiu-se a questão das expectativas que a docência cria no planejamento e a distância que precisa ser compreendida entre o planejado e o executado, tendo em vista as imprevisibilidades do cotidiano escolar e do processo de aprendizagem. A autocritica é fundamental para melhorar a atuação profissional. Uma professora do Ensino Superior se colocou dizendo que iria trabalhar tal prática com seus alunos do curso de Gestão Financeira na disciplina de gestão de crédito para trabalhar o conteúdo sobre linha de crédito bancário. Isto demonstra a riqueza do compartilhamento das práticas. A formação vivenciada em cada encontro.

- Prática de ensino de um professor de Educação Física numa escola técnica particular caracterizada por planejamento e execução de gincana abarcando todos os alunos da escola, em horário noturno. O aluno nesta atividade vai se apropriando de suas formas discursivas temáticas e composicionais. Aqui a ênfase ao trabalho coletivo, ao aprendizado social, mais que físico e as possibilidades, por isto, de se desenvolver atividades que contemplem e envolvam outros professores, de áreas diversas. Sugestões discutidas à luz de um aporte teórico-metodológico na interdisciplinaridade.

- Paulatinamente, os compartilhamentos foram sendo adensados por conceitos e parâmetros teórico-metodológicos que surgiam dos questionamentos e reflexões sobre a prática de ensino compartilhada. Ou seja, as práticas de ensino contadas pelo professor transformavam-se em possibilidades para um diálogo entre docentes e gestores, especialistas e licenciandos e mestrandos e mediadas pela teoria. Uma teoria que surgia era resignificada no próprio exercício dialógico-compreensivo que ali ocorria. E, assim, foi-se desvelando/reafirmando a docência como uma profissão não apenas de fazeres, mas de fazeres que são ordenados e reordenados pela reflexão.

> "Saio destes encontros com vontade de saber mais para melhor fazer em sala de aula." (Professor de Matemática de escola pública e particular)

> "A cada GTPA saio enriquecida de conhecimento que me ajuda nas reflexões de onde quero chegar enquanto docente" "Retomar os próprios passos para refazer novos caminhos" (Professora de Comunicação e Expressão do Ensino Superior Público)

É o professor como um ser de práxis, se constituindo permanentemente em sua historicidade como profissional. Corrobora tal assertiva o conceito de professor reflexivo que, para Giroux (1999) mobiliza sua capacidade cognitiva, criativa e afetiva caracterizando, assim a docência como um trabalho intelectual articulado pela linguagem da crítica com a da possibilidade. Tal cenário transforma o GTPA em um projeto também de pesquisa, em que os compartilhamentos, compreendidos pelo diálogo de tantas vozes, foi-se constituindo lugar de construção e reconstrução de saberes docentes e/ou de saberes para a docência.

> "Nem sempre sei como interpretar e então vou prá casa levando o que ouvi para entender depois...E o que acabo entendendo é um pouco mais o que eu faço em sala de aula, diferente do que o colega compartilhou. Mas acho que somos iguais na intenção de acertar." (Professora de Biologia de escola pública e particular).
> "A docência tem que ser alegre, tem que ser cortês, tem que ter generosidade para que brilhe o olhar dos nossos alunos.... e a cada encontro vou conhecendo novas formas para me ajudar para essa tarefa" (Professor de Gestão de Pessoas, Ensino Superior Privado)

Vozes de professores externando suas dúvidas, evocando suas experiências, compartilhando suas práticas no exercício da profissão sedimentam, aos poucos, um espaço para o que não é dito na escola, locus de seu trabalho cotidiano. Não poucas vezes, o GTPA foi lugar para perguntas, questões, incertezas o local de reconhecer o olhar do outro, o local do desabafo, para a confidência de professores sobre arbitrariedades da gestão, como

> "O que nos impede de criar 'fora do quadrado?' ..... percebi o quanto é difícil fazer um trabalho com autonomia, porque a gente passa a incomodar, o diretor não incentiva, os colegas não querem sair de seu comodismo." (Professor de História de escola pública).

Ao mesmo tempo, há vozes que desdizem o que ouvem, "Engraçado, eu sempre consigo da direção o que eu preciso para executar meus projetos como a horta e a exposição para os pais" (Professora de Biologia de escola privada).

Observa-se que não há único modo de desenvolver a autonomia da docência, mas existem elementos da própria formação docente que podem facilitar ou dificultar o trabalho de professores, tais como características pessoais, capacidade de persuasão e a área própria de conhecimento, menos ou mais valorizada pela própria cultura escolar. Concordando com Eyng (2010, p. 84) entende-se que

> É importante que o professor torne-se consciente de sua postura profissional e isso se faz através do processo de ação-reflexão-ação de sua prática e de várias discussões com outros educadores, construindo-se assim, um olhar reflexivo, consciente e sensível sobre as questões que emergem no cotidiano da sala de aula e do espaço escolar.

Vozes que ecoam em outras vozes, enfatizando o compromisso de uma Pedagogia da Autonomia que favoreça a autonomia do outro, aluno, foco do trabalho docente, mesmo que as ações sejam abortadas pela gestão da escola. Tardif (2014), ao analisar a carreira docente destaca a importância de se saber relacionar na escola, com seus pares e com a direção como tão importante quanto saber se comportar dentro da sala de aula, com seus alunos. Porém, a autonomia que se conquista na relação pedagógica pode ultrapassar os muros da escola e engendrar "brechas" que dão continuidade às ações concebidas nesta relação.

> "Hoje, fora daquela escola, recebo os alunos que querem continuar discutindo as questões sociais que começamos em sala de aula e pedem sessões de estudo" (Professor de História de escola pública).

Para Farias (2006), a balcanização no ambiente escolar (territorialidades) pode ser um entrave para ações e projetos colegiados e interdisciplinares. O risco, dentro de uma escola, de professores oriundos de áreas de conhecimento diferentes, desenvolvendo um trabalho isolado em suas salas de aula, pode resultar na formação de grupos isolados e incomunicáveis dentro do ambiente escolar.

> "A escola precisa trabalhar soluções para os problemas da vida, colocar em práticas soluções para a sociedade" (Professor de Comunicação e Expressão do Ensino Superior Público).

Isto pode ser constatado na própria formação do GTPA, em que, nos encontros, percebe-se a presença de não mais que dois professores de uma mesma escola e de áreas diferentes. Porém, quando os professores se despem de suas armaduras didático-metodológicas e se expõem ao compartilhar suas práticas de ensino, ocorre, nos encontros, um aprendizado que desmonta qualquer risco de balcanização na dinâmica do GTPA. Tal pode ser confirmado por declaração de professores:

> "Gostei tanto do trabalho da professora de Inglês que estou agora usando infográficos nas minhas aulas de Microeconomia" (Professora de Economia de um Instituto Técnico).
> "Usei a dinâmica interdisciplinar da professora X (Professora de Língua Portuguesa) para preparar o projeto deste ano de Ciências na Escola" (Professor de Física, Ensino Médio, particular).

> "Vou usar a prática do Jornal Falado trabalhada no Ensino Superior com as minhas turmas lá na escola, você pode conversar comigo?" (Professor de Química do Ensino Médio Público).

Não há metodológicas de ensino exclusivas de determinadas áreas de conhecimento nas disciplinas que compõem um currículo. Pelas experiências compartilhadas no GTPA pode-se inferir que práticas de ensino são potencialmente criativas, no sentido de não serem replicadas e, sim, rearranjadas de acordo com o conteúdo, o tempo, o número de alunos, o contexto geral da turma de alunos e conforme as competências e habilidades do professor. Assim, as formas pedagógicas são recriadas no exercício da docência e se adequam em outros espaços disciplinares de conhecimento, indo, por exemplo, das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio para as aulas de Microeconomia no Ensino Superior. Não há, pois, uma mera deambulação pedagógica (mera replicação de uma prática), mas uma peregrinação dialógica (entre contexto, conteúdo e possibilidades do professor em questão) quando ocorre o exercício de recriação de uma prática de ensino nos rearranjos e nas adaptações processadas.

A dinâmica da formação continuada como autoformação colegiada

O professor, como intelectual crítico transformador, de acordo com Giroux (1999), se constitui em uma construção que ultrapassa a sua formação inicial nos cursos de Licenciatura e pressupõe a relação com o outro, no sentido da intencionalidade de emancipar a si, emancipando o outro. Tem-se que a emancipação é processo inserido numa prática social da qual a própria docência é sua signatária.

Assim o GTPA vai traçando seu caminho por meio da discussão do novo, buscando novos caminhos para autonomia no momento em que compartilha reflexões, inquietações, práticas. Professores e professoras vão construindo sua autonomia.

Um grupo de professores com vistas à Pedagogia da Autonomia, dela partindo implicitamente pela proposta de compartilhamento de práticas de ensino, num caráter individual de ações docentes relatadas, processa uma dinâmica de colegialidade ao emergir, em uma reunião, a possibilidade e intenção de promover uma intervenção educativa. Tal ocorre a partir de um artigo compartilhado no espaço virtual do GTPA sobre um projeto desenvolvido numa escola intitulado "A escola que queremos". Tratava-se de um trabalho realizado numa escola particular em que os alunos, professores e servidores discutiam, em assembleias, ideias para transformar aquela escola na escola desejada e sonhada por todos, num exercício de tomada de

decisão coletiva. Este projeto, comentado num encontro presencial do grupo, suscita a visualização de um trabalho baseado na Pedagogia da Autonomia e, um mês depois, uma equipe do GTPA, composta por professores de instituição da Escola Básica e do Ensino Superior, apresenta a proposta "A escola que construímos". Tem-se aí a ampliação das atividades do GTPA, instituindo desdobramentos em intervenções diretas em escola.

Pode-se considerar esse desdobramento resultante de uma dinâmica dialógica que foi, paulatinamente, sendo sedimentada nos encontros presenciais e virtuais do grupo. A compreensão de uma Pedagogia da Autonomia, que se inicia nas práticas de ensino vivenciadas e compartilhadas, pela via do diálogo, de um pensar crítico, assume, pois, então, uma dimensão alargada. É a sala de aula que apresenta rachaduras em suas paredes, estendendo seu caráter dialógico e de consciência crítica a outros espaços escolares e, consequentemente, trazendo ao GTPA a possibilidade de trabalho de intervenção educativa. Há um redimensionamento da profissionalidade docente nesta dinâmica enquanto prática social emancipatória.

> "Cada vez que vamos à escola encontramos os alunos, de variadas idades e em séries diferentes, aprendo e exercitando a autonomia" (Professora de Língua Portuguesa, Ensino Superior).
> "As vozes dos alunos na inclusão social, na política, no modelo social, na economia, na administração e principalmente na forma de liderar" ... "Eu não sabia e nem tinha conhecimento como eram e como se comportavam os alunos do ensino fundamental" ... "O brilho nos olhos por ter a oportunidade de se colocar e de fazer deixa qualquer professor encantado" (Professor de Gestão de Pessoas do Ensino Superior Privado).

De práticas de ensino individuais compartilhadas, tem-se a construção de práticas coletivas, capitaneadas pelo projeto "A escola que construímos" que, corroborando Gomez (1998) implicam em discussões, troca de experiências do vivido em conjunto. Assim, cada encontro do GTPA, desde fevereiro de 2016, tem o referido projeto como um dos assuntos de pauta. É quando a equipe relata e compartilha o andamento do projeto, os avanços e o testemunho de uma autonomia de alunos, professores e servidores em construção. Estes momentos provocam a necessidade de aprofundamento na teoria, discutindo e refletindo acerca da autonomia como projeto de emancipação no espaço escolar e na potencialidade de uma docência igualmente autônoma. Foi quando em maio de 2016 realizou-se um encontro do GTPA para a leitura e estudo coletivo da temática a partir de Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia e Medo e Ousadia). Ou seja, a proposta de uma formação continuada via compartilhamento de práticas de ensino reconstrói-se pela vinculação de um exercício

teórico fundamentando a compreensão e análise de um cotidiano de sala de aula decidida coletivamente.

É a formação continuada sendo reconduzida e resultando em estudos teórico-práticos advindos, não de uma imposição central, mas pelo próprio posicionamento crítico e participativo do grupo de professores. Há uma capilaridade reflexiva que fortalece e reconfigura o GTPA em cada encontro como um espaço de se dizer do professor, suas incertezas, suas angústias, evidenciando um exercício de auto formação nas vozes dos que relatam suas experiências, dos que refletem as práticas de ensino do outro e um comungar de conceitos e preceitos a cada sessão de estudos advindos das leituras feitas. Porque a voz docente que se faz ouvir nestes encontros, apresenta-se resultante de um pensar crítico de sua própria construção na constituição de sua profissionalidade.

> "Quando temos estes encontros, volto para a escola e sei que vou fazer diferente o que faço todos os dias. Lembro do que conversamos, adapto alguma ideia aqui lançada e minha prática em sala de aula e até minhas conversas na sala dos professores, parece diferente" (Professora de Artes, Ensino Médio de Escola Particular).
> "Magistério é a única profissão que você é pago para pensar e fazer pensar" (Professor de Produção da Qualidade do Ensino Técnico Superior)

Shön (2000), ao discorrer sobre a reflexibilidade do professor, enfatiza que a sua profissionalidade docente se constrói à medida em que problematiza o seu cotidiano em sala de aula, enfrentando as situações desafiadoras e buscando, em seu repertório de saberes, pela reflexão, outros modos de reconfigurar as suas práticas de ensino. É neste movimento de reflexão-prática que os saberes ultrapassam os saberes da docência e buscam outras concepções, diferentes modos de olhar e de compreender uma realidade pedagógica que exige uma epistemologia da prática.

A epistemologia da prática, para Zapata (2004) corresponde ao movimento da ação pelo pensamento e do pensamento pela ação, numa articulação teoria-prática que mobiliza os saberes docentes que são necessários ao enfrentamento do contexto pedagógico no qual o professor está inserido e do qual se coloca como agente do processo ensino-aprendizagem.

No bojo desta epistemologia da prática que emerge da formação continuada em construção colegiada, que o GTPA incorpora, além do projeto em desenvolvimento "A escola que construímos" e as leituras acerca da Autonomia que avançam, uma sessão de discussão pedagógica a partir de alguns filmes, sugeridos pelo próprio grupo. Na esteira de um movimento de auto formação colegiada, tem-se mais um alargamento da proposta inicial do trabalho de compartilhamento de práticas de

ensino ao se inserir a leitura-interpretação de filmes e documentários para adensar o pensar-fazer docente.

> "Engraçado, assisti este filme (O aluno) e agora, com esta discussão, vi aspectos nele que não havia visto antes" (Licencianda de Biologia).
> "O filme mostra que a escola possibilita outros sonhos e o papel da escola é desvelar o que aprisiona, o conhecimento revolucionário, o conhecimento que liberta, o conhecimento para estender a mão. Chego à conclusão que a universidade não está formando CIDADÃOS, não só com o reconhecimento de seus direitos, mas também com seus deveres para com a sociedade" (Professor de Qualidade da Produção do Ensino Técnico Superior).

Interessante observar que a cada filme discutido, outro já é sugerido para o próximo encontro, resultante de algum aspecto advindo da referida discussão. Assim, por exemplo, o filme "O aluno" trouxe à baila questão do papel da escola para os alunos. Quem são, o que querem como querem? De onde vem o desejo de estar na escola? O que é a escola para você? Indagações que mobilizaram o grupo para assistir e discutir, no próximo encontro, o documentário "The mask you live in". É o exercício mesmo de uma autonomia em construção, em que a docência, paulatinamente, se transforma em gestos e palavras de sujeitos em aprendizagem coletiva, se formando e se autoformando num grupo que se caracteriza pelo movimento autônomo de formação. É a ânsia e o desejo que a escola de certo por meio da articulação dos saberes, por uma educação possível, por um caminho que se faz ao caminhar. É um lugar de encontro de diferentes pessoas trabalhando em um consórcio de problematizações. É, pois "...o desenvolvimento de uma visão comum, crítica, com sentido moral e mediatizada pelo conhecimento, que fomenta alterações gradativas no modo de agir e de pensar dos atores sociais em interação" (FARIAS, p. 51).

Há, pois um movimento que, segundo Freire (2002), é caracteristicamente crítico e dialético entre o saber e o pensar sobre o fazer. Neste sentido, a auto formação docente colegiada entrelaça a prática de ensino compartilhada e reflexiva por meio de diferentes lentes. Tem-se, pois a) a lente conceitual sustentada pelos estudos conceituais acerca da Pedagogia da Autonomia; b) a lente da prática, garantida pelo seu compartilhamento; c) a lente da arte, pela acuidade e sensibilidade da linguagem do cinema; d) a lente da intervenção, pelo projeto desenvolvido pelo grupo possibilitando acompanhar a instituição da autonomia na escola.

Tais lentes auxiliam e determinam uma dinâmica formativa caleidoscópica, ao propiciar elementos diversificados para a compreensão de realidades pedagógicas que ultrapassam os sentidos das próprias ações e os significados dos constructos

teórico-metodológicos da docência. Longe de ser uma colegialidade artificial conforme alerta Hargreaves (2001), o GTPA, ao se constituir um espaço-tempo de um programa de formação continuada docente, se redesenha a cada encontro, trabalhando e relacionando as avaliações externas, as habilidades dos alunos, a construção do conhecimento, a ampliação do olhar, performatizando as pautas, reescrevendo os contornos analítico-compreensíveis das práticas de ensino. Partindo, pois da experiência relatada assume a insuficiência do compartilhamento para recolocá-la em articulação com teorias que subjazem a ela, ao mesmo tempo em que funda, a cada discussão, a dialeticidade ação-reflexão-ação. Enfim, uma autoformação colegiada em permanente elaboração-execução, pois, o professor precisa de amparo de escuta do outro como forma de garantir a ESPERANÇA em sala de aula.

Entre a deambulação e a peregrinação: considerações finais

Construir-se na profissionalidade docente supõe potencializar os saberes experienciais com outros saberes-fazeres que possam consubstanciar as práticas de ensino, auxiliar na tomada de decisões e no enfrentamento das situações pedagógicas que surgem no cotidiano escolar. Tardif (2014) reconhece a experiência como o núcleo vital do saber docente. Porém, há uma pluralidade de outros saberes que emergem da necessidade de organizar, fundamentar, justificar e reestruturar o saber advindo da experiência docente. Buscando respostas para perguntas como: qual o sentido da escola para o professor? o que é a sala de aula? o que é a escola? o que preciso para motivar meu aluno a querer a aprender? quem são meus alunos? quais suas expectativas? quais são seus sonhos? como tornar a educação a "menina dos olhos" para os alunos? O desafio está na interlocução do informar para capacitar, do formar para compartilhar vivencias de vida.

Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia da Autonomia, o GTPA, em uma dinâmica criada pelos seus participantes, pode ser considerado como um espaço-tempo curricular correspondente a um programa de formação continuada docente. Com base em Sacristán entende-se currículo como uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou "práticas diferentes" (2000, p. 165).

Assim, a dinâmica que o transforma num movimento curricular participativo, como projeto de formação continuada alarga-se para além das práticas de ensino compartilhadas e cria outros atalhos, entrelaçando teoria e prática, ciência e arte. Há uma lógica que vai se instituindo neste espaço-tempo curricular permeada

por lentes que ampliam o olhar, enriquecem a reflexão e definem intencionalidade às práticas de ensino pela Pedagogia da Autonomia.

O caminho de uma formação docente continuada pode se caracterizar por pura deambulação. Deambulação como ato de andar sem rumo, passear, andar a esmo, vaguear é um termo que tem acompanhado algumas (não) propostas de formação continuada, quando se reveste deu uma lógica instrumental, de apresentar receitas e modos acabados de trabalho pedagógico, descontextualizado e sem reconhecer os saberes da prática docente. A deambulação pedagógica corresponde a um replicar de práticas de ensino sem a devida assunção quanto às reais possibilidades no contexto de uma determinada disciplina e de acordo com o acervo teórico-prático do professor em questão. Outrossim, deambula o professor que se encontra sozinho e busca uma autoformação sem espaço-tempo de diálogo com seus pares. A deambulação se configura em busca individual, nem sempre compartilhada, dificultando práticas de ensino baseadas na ação-reflexão-ação, seguindo os ventos dos modismos que se interpõem de tempos em tempos, na Educação.

Afinal, só se leva para sala de aula aquilo que se vive em casa, aquilo que se vê na caminhada diária.

Por outro lado, a peregrinação significa viajar por terras longínquas ou ir a lugares sagrados. Neste sentido, o GTPA, dinamizado por um conjunto de professores em formação, tem definido caminhos formativos que subsidiem suas práticas de ensino, por meio de compartilhamentos, de estudos e reflexões acerca da Pedagogia da Autonomia. Além disso, pelas vozes docentes pode-se perceber que peregrina-se rumo à sacralidade da docência, ou seja, a sala de aula, o aprendizado do aluno, o aprender para ensinar. As lentes da prática, da intervenção, da teoria e da arte sustentam esta auto formação colegiada e contribuem para um aprendizado da e na práxis onde a docência se constrói e se reconstrói num exercício dialógico e crítico, dialético e intencional, assumindo a complexidade cognoscente que subjaz à profissionalidade docente. Como romaria, se afastando dos riscos de uma deambulação pedagógica.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Maria S. de. *Inovação, mudança e cultura docente.* Brasília: Liber livros, 2006

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Ed. Paz e Terra, S.A: Rio de Janeiro, 2002.

EYNG, Ana Maria. *Currículo escolar.* 2.ed.rev. E atual. Curitiba:Xibpex, 2010.(Série Processos Educacionais).

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1999

NÓVOA, Antonio. *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HARGREAVES, Andy. *O ensino como profissão paradoxal*. Educação agenda para o século XXI. Revista Pátio, Porto Alegre: ano 4, n. 16, p.13-18. Fev/ab.2001.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Artmed: Porto Alegre, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Perópolis: Vozes, 2014.

VASQUES, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 4ª ed. RJ: Paz e Terra, 1990

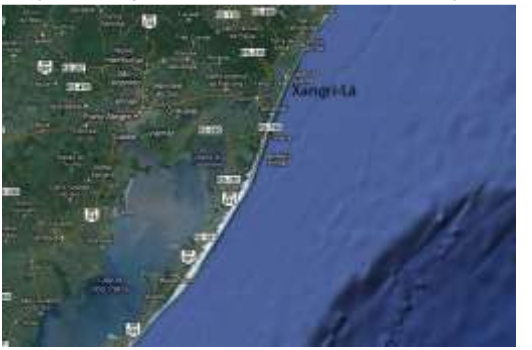
ZAPATA, Antoine. *L'Épistémologie Des Pratiques*. L'Harmattan: Paris, 2004

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: COMPREENDENDO O ECOSSISTEMA DUNAR NA COMUNIDADE DE RAINHA DO MAR - XANGRI-LÁ

Rita de Cássia Nunes da Silva[1]

Conhecendo o paraíso

Figura 1: Mapa do Litoral Norte localizando Xangri-Lá



Fonte: Google imagens

Origem do Nome: SHANGRI-LÁ, foi uma palavra criada pelo novelista inglês James Hilton (1900-1954), na sua obra Horizonte Perdido escrita em 1933. Shangri-Lá era um país imaginário, na região do Tibete, na qual as pessoas que lá chegavam conseguiam conservar a sua forma física, desde que dali não mais se retirasse. O romance de Hilton escrito com beleza e simplicidade traduz a tranquilidade de Xangri-Lá (ESPINOLA et al., 2004).

Xangri-Lá é um novo e expressivo município do litoral norte do Rio Grande do Sul, emancipado de Capão da Canoa em 26 de março de 1992. Compreende nove balneários. Sua principal renda é o turismo nos tempos de veraneio. Rainha do Mar é um dos balneários mais antigos de Xangri-Lá e ainda zela pela tranquilidade nos tempos de veraneio. Nesta localidade está inserida a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Prestes. Ela é a única de Ensino Fundamental do balneário, recebendo crianças de outros balneários vizinhos para estudarem lá. É uma escola que

[1] Especializada em Educação Ambiental Lato Sensu. Universidade Federal de Rio Grande – FURG/Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. E-mail: rita.n.s@hotmail.com

tem excelente qualidade, primando pela melhoria da qualidade de ensino e com um corpo docente comprometido, responsável, atuante e capacitado.

Como educadora e moradora do litoral, sempre apreciei a paisagem local. Os trabalhos desenvolvidos, já na graduação, sempre foram focados na biodiversidade regional, a qual abrange paisagens belíssimas, com a presença da mata atlântica, de lagoas, lagunas, marismas, cachoeiras e cordões de dunas existentes nas praias sulinas. Porém, ao longo dos anos, fui percebendo as transformações produzidas com o crescimento desordenado do município, que trouxe como consequência ocupações em terrenos indevidos. Associado a isso, também chegou uma acelerada demanda da construção civil, tornando essas paisagens já não tão belas assim. E esses vetores, atualmente, já geram desequilíbrios ambientais em um ecossistema muito importante no litoral - as dunas.

A partir desta realidade experienciada, enquanto professora e moradora do município de Xangri-Lá, ao ingressar no curso de Especialização em Educação Ambiental *Lato Sensu* da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, tais inquietações passaram a fazer parte do meu cotidiano. Desta forma, isto veio a se tornar objeto de estudo, a partir da construção e execução de um Projeto de Educação Ambiental, que teve como objetivo compreender a importância do ecossistema local de dunas, a partir da discussão da identidade local dos alunos e da comunidade, resgatando suas vivências históricas, sociais, culturais, políticas e ambientais.

Assim, este artigo apresenta as aprendizagens obtidas com a construção e o desenvolvimento de um Projeto de Educação Ambiental que foi realizado na comunidade de Rainha do Mar, no município de Xangri-Lá, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Prestes, com a turma do 5º ano, composta por um total de 20 alunos, na faixa etária de 10 a 12 anos.

A partir do contexto socioespacial em estudo, o presente trabalho partiu de uma micro para macropercepção (eu-outro-natureza) (CRIVELLARO et al., 2001), propondo uma interação entre aluno, comunidade, natureza, buscando uma reflexão sobre o ser humano enquanto indivíduo e ser social, passando pela realidade local e o ecossistema que os cercam.

Por isso, esse texto apresenta inicialmente os pressupostos teóricos que sustentaram o Projeto de Educação Ambiental, a metodologia utilizada para o seu desenvolvimento e por fim, os resultados e discussão das atividades planejadas, com o intuito de problematizar a importância do ecossistema dunar para o cordão litorâneo.

Problematizando o ecossistema dunar

A sociedade global sempre esteve em processo de transformação. O desenvolvimento de tecnologias deu à humanidade o poder de dominar toda a extensão do Planeta sem planejar ou refletir sobre seus resultados. Com isso vem dando sinais de desequilíbrio.

As conseqüências desse desequilíbrio tem sido destruidora: a explosão demográfica; o uso abusivo de combustíveis e produtos químicos causando a poluição e o efeito estufa; a perda acelerada da biodiversidade; o esgotamento dos recursos hídricos [...] (CRIVELLARO et al., 2001).

Estas questões que giram em torno do meio ambiente, em especial àquelas ligadas a conservação da natureza, encontram-se entre as mais preocupantes e debatidas pela humanidade, uma vez que afetam de forma direta ou indireta a sobrevivência dos seres vivos como um todo e as relações entre os distintos grupos que compõem a sociedade (DIEGES, 2001).

Neste sentido, Brasil e Santos (2007), nos mostram que em todo o planeta existe desequilíbrio ecológico e que o mundo está voltado para estas questões onde governos, órgãos internacionais de proteção ambiental e indústrias investem milhões de dólares para tentar minimizar os danos já causados ao meio ambiente.

O meio ambiente é onde o indivíduo vive, onde os problemas existem. É neste ambiente que deve ser resolvido, envolvendo a comunidade para uma solução, buscando uma melhoria para o próprio meio. É este "meio ambiente" que acredito, onde muitas relações se interagem ligando sua cultura, sua história, sua política.

> O estudo do meio, um dos princípios da Educação Ambiental, nos revela as potencialidades e fragilidades do ambiente seja ele natural ou urbano, possibilitando captar informações sobre a sua dinâmica e as características peculiares que dão identidade a cada comunidade (CRIVELLARO et al., 2001, p.18).

Reigota (1994) apresenta uma definição de meio ambiente que nos instiga a pensar sobre muitas faces do lugar.

> Segundo ele: O meio ambiente é um lugar determinado e/ou onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade (REIGOTA, 1994, p.21).

Um dos princípios que a Política Nacional de Educação Ambiental (PNA) enfatiza é a necessidade de compreender o meio ambiente de forma integral (CRIVELARO et al., 2001), ou seja, a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico

e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade (Lei nº 9. 795 de 27 de abril de 1999 - art.4, inciso II).

Essa concepção sobre meio ambiente que dialogamos, nos convida a pensar sobre a necessidade de problematizarmos no cotidiano escolar a importância da Educação Ambiental, para que não se repitam os erros do passado, pelo desenvolvimento de uma consciência ambiental (BRASIL E SANTOS, 2007). É a partir desta consciência que a Educação Ambiental, busca transformar conhecimento em valores, com intuito de causar mudanças de atitude em nosso comportamento diante do ambiente. Também se caracteriza como um processo de ensino aprendizagem que atua com propósitos cidadãos, de responsabilidade pessoal e política.

Para Reigota (1994) a Educação Ambiental deve ser entendida como uma educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária. Tal educação deve estar orientada para a comunidade, com indivíduos participando ativamente da resolução dos problemas.

Em suma, ao concordar com a reflexão feita sobre a Educação Ambiental por Reigota (1994), acredito que, realmente, através da conscientização, da sensibilização e da busca pela mudança de comportamento, poderemos dar um passo adiante frente ao problema ambiental e à busca utópica de novas relações sociais que nos proporcionem uma vida mais sustentável, ética e democrática.

Ao debater os problemas ambientais para a busca de uma vida sustentável, Teixeira (2007) retoma a sustentabilidade e julga serem práticas e teorias da Educação Ambiental.

> Uma política de desenvolvimento tecnológico, social e econômico deve ser precedida pela Educação Ambiental, ou seja, para alcançarmos o equilíbrio entre a desejada e inevitável evolução tecnológica do homem e a conservação e/ou preservação de recursos naturais, precisamos acreditar e investir em Educação Ambiental (TEIXEIRA, 2007, p.25).

A Educação Ambiental pode ser uma grande trilha para alcançar a sustentabilidade e manter a vida do homem e toda biodiversidade existente. São os hábitos que precisam ser mudados e que através de projetos de Educação Ambiental se busca este tipo de reflexão.

E nessa perspectiva muito se tem feito desde a década de 70 em prol da sustentabilidade planetária. Entretanto, foi somente na década de 90 que a consciência ambiental foi realmente valorizada e aconteceram inúmeros eventos, dentre eles a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida

no Rio de Janeiro em 1992 e foi neste evento que o desenvolvimento sustentável ficou reconhecido e ganhou dimensão internacional.

Atualmente, viveu-se a expectativa com a realização, da Rio +20, que teve como objetivo a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável.

A Educação Ambiental por sua vez, vem conquistando espaços diversos. A Política Nacional de Educação Ambiental (1999) é um exemplo, e nela discute-se sua importância como componente essencial e permanente da educação nacional. Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013), esta lei define a Educação Ambiental, dá atribuições, enuncia princípios básicos e indica objetivos fundamentais da Educação Ambiental, conceituando-a na educação escolar como incluída nos currículos da Educação Básica e na Educação Superior, procurando valorizar questões ambientais locais, regionais e nacionais. E ainda incentiva a busca de alternativas metodológicas de capacitação na área ambiental incluindo material didático.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) indicam como um dos objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de perceberem-se integrantes, dependentes e agentes transformadores do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.

Em diálogo com estes objetivos, destaco a grande importância dos alunos perceberem-se como pertencentes ao ambiente trazendo para eles experiências vivenciadas em sua família, com seus amigos e com a comunidade. Através desta análise é possível perceber que a Educação Ambiental se fez presente durante o Projeto de Educação Ambiental.

Quando pensamos em Educação Ambiental, pensamos num processo permanente que pode acontecer em qualquer lugar: em casa, na rua, na escola, em áreas naturais protegidas [...] (CRIVELARO et al., 2001). Compreende-se que é nessa esfera que o pensar Educação Ambiental deve estar inserido. Cada contexto desses tem suas características e especificidades que contribuem para a diversidade e criatividade da mesma (REIGOTA, 1994). É nessa direção que a Educação Ambiental pode seguir, procurando incentivar o indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no contexto de sua realidade. Pois, os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão às soluções (REIGOTA, 1994).

Buscando problematizar o conhecimento teórico existente sobre Educação Ambiental e relacioná-lo com a prática escolar da região, obtém-se o tema das Dunas,

para compartilhar conhecimentos sobre o ambiente litorâneo, sua importância, belezas, recursos, potencialidades e fragilidades, resgatando nas crianças e na comunidade uma forma de compreender e reconhecer a importância da natureza para a existência humana, valorizando-a a cada instante.

O litoral é uma região de contato direto entre a terra – os continentes-, as águas – os oceanos- e o ar – a atmosfera (CRIVELLARO et al., 2001).

Hoje cerca de 70% da população mundial vivem nessas áreas, onde são desenvolvidas atividades pesqueiras, portuárias, agrícolas e turísticas. Essa imensa ocupação e utilização dos recursos têm gerado uma série de impactos ambientais (CRIVELLARO et al., 2001).

O litoral do Rio Grande do Sul é formado por municípios que presenciaram uma ocupação diferenciada: o litoral norte, com uma urbanização intensa onde desenvolveram-se em função do turismo e da proximidade da capital do estado (CRIVELLARO et al., 2001). Porém com o desenvolvimento, as populações têm se instalado cada vez mais próximo a beira-mar, modificando a vegetação e a estrutura original.

Seelinger et al. (2004) nos chama atenção sobre os conflitos ecológicos que ocorrem com o ecossistema de dunas. Pontua que:

> As dunas costeiras atraem nossa atenção, sejam por fins agropecuários, imobiliários, ou como áreas de recreação. Visto que as dunas são parte integrante do sistema costeiro maior, atividades humanas em ambientes vizinhos podem interferir diretamente na sua função ecológica (SEELINGER et al., 2004, p.61).

O processo acelerado da zona costeira decorrente da urbanização trás ameaças a conservação do ecossistema de dunas e com isso prejudicando a qualidade de vida das comunidades que habitam essas áreas.

As dunas são marcas que o mar, o vento e a areia deixam na praia. A areia é transportada pelo vento, deposita-se e vai sendo fixada por uma vegetação típica. Esses montes de areia vão crescendo e protegem a costa da ação dos ventos e ressacas (CRIVELARO et al., 2001).

Este ecossistema é muito importante, mas para a maioria de moradores e veranistas tornam-se algo desconhecido, pois diferentes formas de degradação vêm ocorrendo através da ação humana. A destruição física e estética das dunas, por falta de conhecimento dos conceitos ecológicos, causou prejuízo, tanto para a natureza como para a sociedade (SEELIGER, 2004).

A sensibilização e informação sobre a conservação deste ecossistema podem ser desenvolvidas através da Educação Ambiental, onde a participação da comunidade

local pode gerar resultados positivos apontando os problemas existentes e discutindo soluções práticas.

Discutindo as ações

Considerando a necessidade de construir e executar um Projeto de Educação Ambiental, com objetivo de compreender a importância do ecossistema de dunas, envolvendo alunos da rede municipal, juntamente com sua comunidade, constituiu-se uma proposta pedagógica. Esta proposta incluiu atividades e ações que resgatassem vivências históricas, sociais, culturais e ambientais, com o intuito de compreender a importância de preservar e contextualizar o ambiente local. A seguir, apresenta-se o conjunto de atividades, destacando sua intencionalidade e importância dentro do contexto das ações.

✓ Atividade 1: Quem sou eu?

A primeira atividade desenvolvida no Projeto de Educação Ambiental intitulou-se "Quem sou eu?". Teve como objetivo promover a valorização do "eu", fazendo os alunos se auto reconhecerem e se sentirem como parte do ambiente em que vivem. Esta atividade buscou estimular a expressão corporal; a criação e representação da figura humana, baseada no auto-reconhecimento do corpo físico; o imaginário e a expressão artística; o conhecimento do grande grupo através da descrição de características pessoais.

Mesmo com todas as diferentes concepções sobre ser humano, ao pensarmos sobre nós mesmos é importante que nos percebamos de forma holística integrando o físico, a mente, os sentimentos e a espiritualidade – lembrando que somos seres essencialmente sociais (CRIVELLARO et al., 2001).

Figura 2: Alunos representando suas características

Fonte: Acervo da autora

Esta atividade foi iniciada com uma dinâmica - onde um aluno apresentou o outro a fim de proporcionar familiaridade com o grupo. Em seguida, através do exercício de automassagem, conheceram um pouco do corpo, tocando, comparando e diferenciando todas as suas partes. Após, realizou-se uma dinâmica com o uso de um espelho, onde refletindo a imagem percebem-se características que podem diferir dos colegas, tornando assim únicos. Dando ênfase a dinâmica do espelho, formaram-se grupos e construindo a atividade do auto-retrato, os alunos desenharam suas principais características. Após, fez-se a leitura do texto de Pedro Bandeira intitulado "Identidade", onde se conversou sobre o texto. Complementando, os alunos construíram um texto falando do seu jeito de ser. Para finalizar a aula, contou-se a história do Siri-Azul, auxiliando no conhecimento do corpo humano, associado a características e hábitos de algumas espécies da natureza. Usando a imaginação os alunos desenharam a história.

Esta atividade desenvolvida foi importante, porque os alunos revelaram suas personalidades e se expressaram de maneira própria, sem nenhum tipo de constrangimento. Também se reconheceram como sendo parte de um grupo e que ninguém é igual, tendo sua maneira diferente se ser.

- ✓ **Atividade 2: Onde vivemos?**

Esta atividade teve o objetivo de ampliar a noção do corpo para o lugar que vivemos - nossa casa, nossa rua, nosso bairro, nossa escola, a comunidade.

Precisamos considerar os aspectos naturais e sociais e suas relações dinâmicas, pois conhecer nosso ambiente é conhecer nossa origem e o momento presente para construir o futuro (CRIVELLARO et al., 2001).

Para realizar essa atividade foi necessário considerar os aspectos naturais e sociais para compreender o que é o meio ambiente em sua complexidade. Conhecer a origem, história e cultura do lugar foi importante para poder refletir sobre o futuro do planeta, pensando na possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

A atividade teve os seguintes objetivos: identificar os elementos que fazem parte das vivências de uma comunidade; conhecer o meio local, considerando seus aspectos ecológicos, socioeconômicos, históricos e culturais; valorizar o indivíduo como parte integrante de um sistema sociocultural; identificar a diversidade de pessoas, raças, culturas e ambientes que compõem o local onde se vive; resgatar a história e a cultura popular local.

Figura 3: Entrevista dos alunos feita na comunidade

Nome: Diocleio p. rest

Idade: 61

Onde mora Rainha do mar, alameda água marinha

O que mais gosta do lugar dos amigos

Onde trabalha artesanato

Quais os meios de comunicação que usa telefone e bate papo

Qual é o tipo de cultura que está presente em sua vida, gosta de fazer religião católica comida churrasco, o que mais gosta de fazer artesanato

Quais são as importância das dunas em sua vida é otimo

Fonte: Acervo da autora

Para a realização desta atividade foi usado, como recurso didático, um Power Point. Nele foram apresentadas imagens com fotos mostrando a evolução do litoral – quem foram os primeiros povoados e qual era a finalidade do mar para os primeiros veranistas, como eram as primeiras casas e os principais meios de transporte; com relação às dunas foram discutidos aspectos vegetais – quem iniciou os primeiros trabalhos de fixação das dunas e quais eram as principais mudas usadas para arborizar o litoral; a origem de Xangri-Lá, como era chamada e o significado do seu nome hoje, os primeiros moradores, seus balneários, os pontos turísticos, a bandeira e o brasão.

Construiu-se uma linha do tempo com o objetivo de os alunos assimilarem o tempo e o acontecimento abordado. Em seguida elaborou-se um roteiro - como tema de casa - para entrevistar uma pessoa que morasse a muitos anos naquele mesmo local. Após conversou-se sobre como é o nosso lugar hoje. Foi solicitado aos alunos que expressassem seus sentimentos através de desenhos sobre os lugares que mais gostam no município.

Sobre a aula apresentada, tentou-se estabelecer a todo o momento a relação entre o contexto histórico que mostra a origem do município, bem com as transformações ocorridas ao longo do tempo, até chegar à situação atual da comunidade. Um aspecto relevante foi que todos os alunos se sentiram envolvidos dentro da história que foi sendo gradativamente contada, pois apesar de ser a história do litoral, os alunos sentiram-se como parte integrante deste, rompendo com a visão de meros expectadores, que muitas vezes estão alheios a realidade. Através da entrevista, buscou-se valorizar a realidade vivida através dos alunos para com seus

familiares, amigos e muitos através de pessoas desconhecidas que moram na comunidade.

Atividade 3: Biodiversidade

Esta atividade teve como objetivo geral compreender a biodiversidade, como diversidade de organismos constituída pelo ambiente social, cultural, ambiental e conhecer sua importância através do ecossistema de dunas, contribuindo para valorização de todas as formas de vida.

Foram traçados os seguintes objetivos específicos: conhecer a biodiversidade do ecossistema de dunas, através de Caminhada Ecológica; despertar o interesse pela diversidade natural, incentivando o reconhecimento da pluralidade de características entre elementos do meio, cor, forma e textura; observar a diversidade de casas, árvores, animais ampliando o repertório visual.

Todos os seres desde a mais microscópica bactéria até um gigante mamífero dos mares são fundamentais para a composição e equilíbrio da teia da vida. *Bio* significa vida, e *diversidade*, variedade. A diversidade biológica ou biodiversidade é a variedade da vida na Terra, envolvendo a totalidade de gens, espécies e ecossistemas do Planeta (CRIVELLARO et al., 2001, p.35)

Fig.4:Caminhada Ecológica

Fonte: Acervo da autora

Para realizar esta atividade realizou-se uma conversa inicial sobre o tema Biodiversidade. Logo após, os alunos saíram para realizar uma Caminhada Ecológica sobre o ecossistema local, visitando o cordão de dunas e a praia e observando os impactos ambientais existentes. Durante esta atividade todos anotaram e fotografaram o ambiente. Depois da Caminhada já em sala de aula, eles foram convidados a elaborar um relatório contendo todos os elementos observados, discutidos e aprendidos com a visita in loco nas dunas e na praia.

Esta atividade desenvolvida foi importante porque despertou nos alunos a percepção ambiental do local onde vivem. Aqui estão relatos de alguns alunos conversando sobre a importância que as dunas têm para a comunidade. *Esta vegetação não podemos arrancar né professora? Pois está cobrindo as dunas e isto fará com que o vento não à leve!*, *Não podemos tirar esta areia aqui das dunas, porque o mar pode ultrapassar e chegar até a calçada, Se nós ficarmos sobre das dunas, podemos pisar em algum bichinho que mora aqui, ou até matar estas graminhas*. Estas colocações trazem ao educador uma sensação de comprometimento, onde mostrou-se um ecossistema para ser conhecido e preservado pelos alunos e demais pessoas da comunidade. A Caminhada Ecológica deixou esta sensação e com isto, tenta-se buscar cada vez mais o comprometimento com o ambiente local, despertando nos alunos o sentimento de pertencimento ao lugar e problematizando a questão da responsabilidade que se tem com o contexto local dentro de comunidade.

Figura 5: imagens de revistas que lembram praia

Fonte: Acervo da autora

✓ Atividade 4: Ecossistema Dunas

Esta atividade teve com objetivo geral compreender a importância deste ecossistema para o contexto local e a partir dele, contribuir de forma significativa à preservação da zona costeira.

Para isso, buscou-se conhecer o ecossistema Dunas através da "Cartilha das Dunas Costeiras" [2]; e do documentário "Litoral Selvagem - Uma jornada nos confins

[2] É uma cartilha que tem o objetivo de informar os alunos e a comunidade, com intuito de sensibilização pública para os processos de gestão e manejo do sistema de dunas. Criação: Luana Portz – luanaportz@gmail.com

do Brasil"[3]; interagir com o assunto litorâneo através de poema; identificar e conhecer palavras desconhecidas através de dicionário; ilustrar através de recortes de revistas o ambiente praial.

Como as explicações conceituais são difíceis de aprender e fáceis de esquecer, temos o caminho dos poetas, que é o caminho das imagens. Uma boa imagem é inesquecível, sendo assim, ao invés de explicar os conceitos, nada melhor do que mostrar (PORTZ, 2007).

Ao subscrever a citação acima, foi exibido o documentário Litoral Selvagem - Uma jornada nos confins do Brasil, um documentário que ilustra a fauna e a flora das praias da costa Atlântica, descreve os processos e funções ecológicas de cada ambiente e enfatiza as interferências mais graves do Homem.

Para complementar o assunto, distribuiu-se a "Cartilha das Dunas Costeiras" que mostra a compreensão deste ecossistema. Trabalhou-se estes aspectos realizando a leitura de um poema com o tema praial intitulado "Tramandaí" [4]. Após a leitura, os alunos identificaram no dicionário palavras desconhecidas e através da interpretação do poema mostrou-se um painel com imagens de revistas que lembrassem este ambiente praial.

Através do contato visual como o Documentário Litoral Selvagem e a Cartilha das Dunas, o assunto trabalhado tornou-se mais rico, na medida em que os alunos fizeram relação com a Caminhada Ecológica da aula anterior, enriquecendo e aprimorando ainda mais o assunto abordado.

Figura 6: Ilustração feita pelos alunos sobre a história das dunas

Fonte: Acervo da autora

[3] Documentário de Ulrich Seeliger – duração 24:12.

[4] Tramandaí- Autor: Wa Ching (Nasceu em Rio Grande. É oceanógrafo e poeta) Retirado do Livro: Pampa Litoral, 2004.

✓ **Atividade 5: História das Dunas**

O objetivo desta atividade foi expressar habilidades através de desenho e pintura com a finalidade de construir um livro coletivo a partir da história contada.

Iniciou-se a aula com a contação da História das Três Dunas[5]. Foi solicitado que os alunos realizassem a leitura e posteriormente ilustrassem parte por parte os parágrafos da história, a partir da sua imaginação. Após a confecção de todas as ilustrações, foi juntado os parágrafos aos desenhos, fazendo a construção de um livro.

É na arte de ouvir, que entra a arte de entender o mundo, o som das águas, dos pássaros, é através deste dom que compreendemos e queremos que estes sons continuem existindo (PORTZ, 2008).

E foi através do ouvir que se deu esta aula, aguçando ainda mais sensações e instigando a imaginação.

O sentimento é a primeira forma, não elaborada da apreensão do mundo, e sendo arte sua linguagem, independe de sua forma de manifestação, a expressão do sentimento através da arte, torna-se uma ferramenta interessante nas vivências de Educação Ambiental (PORTZ, 2008).

✓ **Atividade 6: Confecção do folder**

Esta atividade teve como objetivo confeccionar um folder a partir do conhecimento dos alunos sobre as aulas anteriores e sensibilizar os mesmos através de limpeza na praia, contribuindo com a conservação da zona costeira.

A partir de tudo que os alunos aprenderam, construíram e relataram, fez-se uma análise e construiu-se um folder para a distribuição na comunidade.

Figura 7: Folder sobre as dunas

Fonte: Acervo da autora

[5] Uma história que explica a existência de três tipos de dunas, mas de uma maneira lúdica que desperta a imaginação do ouvinte.

Neste folder continha informações importantes sobre as dunas: sua formação, os tipos de dunas, para que servem a fauna e a flora existente nela, as degradações que existem, e o que o lixo pode causar na praia.

Estes assuntos foram divididos entre grupos, onde os alunos escreveram o que entenderam durante as aulas e assimilaram a Caminhada Ecológica, ao documentário e a Cartilha.

Poucas coisas são tão chocantes como a visão de oceanos, lagos ou rios poluídos. O lixo boiando, que mata animais e impede o ser humano de utilizar e consumir a água, é um retrato desolador que infelizmente ainda faz parte da realidade de muitas cidades e países. Mas não é possível ficar de braços cruzados. Para mudar este cenário e ampliar o grau de conscientização das pessoas sobre a importância de preservarmos nossas praias e rios.

Anualmente, no terceiro sábado de setembro é realizado o Dia Mundial de Limpeza de Rios e Praias, (este ano de 2014 foi dia 20/09), neste evento acontece um grande mutirão no mundo todo, para despoluir os rios, lagoas e praias.

Para comemorar este dia, a turma do 5° ano realizou uma limpeza na praia de Rainha do Mar, onde se recolheu diversos tipos de resíduos (plástico, garrafas Pet, pneus, cordas, calçados, garrafas de vidro) que foram recolhidos pelo caminhão da coleta seletiva da prefeitura municipal.

Os resíduos sólidos, mais comumente conhecidos por "lixo" são provenientes de todas as ações humanas, sobras de matéria prima que sofreu alteração [...] ou consumo de produto e serviços nos processos de recursos naturais (BRASIL e SANTOS, 2007).

Estes resíduos sólidos já são bem conhecidos nas praias gaúchas, provenientes dos freqüentadores das praias, drenagem dos rios, lançamentos de esgotos e da população residente nas cidades costeiras; ou de fontes marinhas como navios e barcos de pesca. Por isso preservar e proteger os recursos hídricos são uma das funções do ecossistema dunar.

A água é considerada o solvente universal, pois consegue dissolver um grande número de substâncias, e exatamente por isso, ela tende a poluir com facilidade (BRASIL e SANTOS, 2007).

A participação de todos foi fundamental nesta etapa do projeto, pois a união e interação transformaram o trabalho e multiplicaram as ações, pois além do folder ser construído em grupo e todos organizarem uma mesma ideia, a coleta dos resíduos na praia também foi em equipe e a união do grupo tornou-se uma atividade cooperativa e construtiva.

Figura 8: Ação dos alunos em comemoração ao Dia de Limpeza de Praia

Fonte: Acervo da autora

✓ **Atividade 07: Saída ao Parque Tupancy**

Compreende-se que atividades em ambientes naturais envolvem e motivam os alunos, possibilitam relacionar o assunto estudado em sala de aula com a prática do seu cotidiano, além de estimular uma mudança de valores e uma postura real em relação à natureza. Esta atividade teve como objetivo despertar a atenção dos alunos para a importância do ecossistema local e sua preservação ambiental.

A Educação Ambiental conta com vários recursos didáticos a ser empregados no ambiente escolar [...] Fora da escola, às áreas verdes, as indústrias, o bairro, enfim, podem fornecer elementos que estimulem uma maior participação dos alunos enquanto cidadãos, e conhecimento sobre si e os seus próximos (REIGOTA, 1994, p.48).

Por isso realizou-se uma saída de campo com os alunos da escola com o intuito de conhecer e visitar o Parque Natural Municipal Tupancy que está localizado em Rondinha – Arroio do Sal – RS, por ser rico em biodiversidade, desde aves, fungos e muita Mata Atlântica. Existe mais de 100 espécies de aves, que frequentam o parque o ano inteiro. Também possui um rico mostruário de fungos dos mais variados tipos, formas e cores, atestando à intensa e permanente reciclagem dos nutrientes: é a vida continuamente se renovando.

A funcionária do parque mostrou como funcionava o parque e as possibilidades de trilhas, explicou sobre as espécies de aves existentes, e para que servia a "barba de pau" presente em muitas árvores antigas. Além disso, também explicou o que eram as plantas carnívoras e que a linda paisagem da Mata Atlântica ao fundo do parque estava fixada nas dunas que há muitos anos atrás eram apenas montes de areia sem vegetação, ou seja, dunas móveis que se deslocam facilmente quando estão neste estado pela ação dos ventos.

Realizou-se a trilha das dunas, atrás do parque na companhia dos alunos. Percorreram-se dunas enormes e bem conservadas, com inúmeras espécies de árvores nativas e silvestres.

Os alunos exploraram o ambiente, percorrendo trilhas fechadas dentro da mata, realizaram diversos questionamentos comparando as dunas do parque ao da nossa localidade, relacionada ao seu tamanho, quantidade de flora, sem presença de nenhum tipo de resíduo ou degradação pela ação humana. Analisaram-se estes pontos e relacionaram a presença humana como causador dos aspectos negativos do ambiente dunar em sua localidade, comparando ao ambiente preservado do Parque Tupancy.

Figura 9:Trilha do Parque e dunas preservadas

Fonte: Acervo da autora

As dunas foram responsáveis por atrair a atenção dos alunos, despertando neles o interesse em relação ao meio ambiente, uma vez que este ecossistema no Parque Tupancy se encontra bem preservado com a presença de mata nativa ao seu entorno. Foi esta saída que complementou a aprendizagem da sala de aula e capacitou o aluno a interpretar e intervir a sua realidade. São esses dentre outros fatores, que precisam ser levados em consideração ao trabalhar Educação Ambiental, pois são estes alunos que poderão contribuir para proteger o meio ambiente e provocar a mudança na sociedade. Este processo pode ser muito lento, mas possível de ser construído.

Esta saída de campo foi utilizada no projeto como recurso didático para abordar o assunto trabalhado nas aulas anteriores.

- ✓ **Atividade 08: Confecção e fixação de placas**

Esta atividade teve como objetivo contribuir com a preservação do ecossistema de dunas, desenvolvendo nos alunos a criatividade através de desenhos e pinturas, onde a ilustração devia levar as pessoas a pensar sobre a problemática ambiental do ecossistema dunar.

Para realizar esta atividade foram necessários dois dias, sendo que no primeiro, os alunos fizeram os desenhos e as pinturas das placas. Assim, foram divididos em cinco grupos, e cada um escolheu um assunto para ser problematizado, representado nas placas seus desenhos. O segundo dia foi de fixação à beira-mar. Cada grupo levou a sua placa, observando o local a serem colocadas, dando preferência a um lugar bem visível e de fácil acesso aos usuários da praia.

Com o crescimento urbano desencadeado e com o aumento da construção de imóveis, o ecossistema de dunas passou a sofrer impactos ambientais provocados pela ocupação desordenada do espaço natural, comprometendo a faixa litorânea.

A fixação de placas na orla marítima foi um alerta para as pessoas respeitarem e se comprometerem com o meio ambiente, valorizando o ecossistema local e conhecendo o que existe nele. Através da ação, observa-se que todos se mobilizaram, revelando novos olhares, manifestando o cuidado e o respeito à natureza.

> As dinâmicas e as vivências procuram desenvolver uma linguagem comum envolvendo como tática de aproximação às realidades divergentes, duas das vertentes do conhecimento: o científico e o popular, tendo como meta o despertar da consciência e o envolvimento das crianças com o espaço em que vivem (PORTZ, 2007).

Figura 10: Construindo e fixando as placas

Fonte: Acervo da autora

- ✓ **Atividade 09: Caminhada pela comunidade**

O planejamento desta atividade buscou despertar na comunidade residente no entorno da escola e nas proximidades das dunas e do ambiente praial sobre a necessidade de reflexão sobre a preservação do ecossistema local, levando os alunos a fazer esta intervenção, instigando o seu modo de pensar e agir em relação às dunas.

Esta atividade consistiu em uma caminhada pela comunidade. Aconteceu de uma forma bem simples e objetiva por parte dos alunos. Foram divididos em grupos, onde cada grupo era responsável por entregar os folders informativos aos moradores. Abordaram-se diversas pessoas caminhando, nas casas, nos comércios locais. Na

entrega fizeram um convite: *Ajudar a preservar as dunas, conservando-as sem lixo e sem a retirada de areia*.

As pessoas abordadas comentaram sobre o projeto das dunas e o que pensavam em relação a este ecossistema: "Achei bem interessante este tema e como gosto muito de morar aqui, temos sim que preservar as dunas, para nossos filhos e netos terem o prazer de ver este local bem conservado" (Morador de Rainha do Mar).

> "Muito bem gurias, isso me deixou muito feliz, pois vejo aquelas dunas quando caminho na praia e nunca parei pra pensar que elas têm um importante papel na praia, assim as ressacas não chegam até aqui na minha casa, que é bem na beira-mar." (Moradora de Rainha do Mar)
> "Gostei muito das informações deste folder e irei distribuir aqui na minha loja, para outras pessoas lerem e se informarem também. E vocês, meus parabéns, professora e alunos, esta atitude pode ajudar as pessoas que aqui passam a preservar o que é nosso". (Comerciante de Rainha do Mar)

Esta atividade desenvolvida foi importante porque trouxe muitos aspectos em relação a este projeto. Foi durante esta ação que a comunidade conheceu o projeto e onde os moradores puderam dar seu ponto de vista em relação a este ecossistema. Esta ação levantou uma questão bem importante que são as atitudes, pois todos querem fazer, mas ninguém inicia. E foi isso que alegrou as pessoas que foram abordadas.

A Educação Ambiental que visa a participação do cidadão na solução dos problemas deve empregar metodologias que permitam ao aluno questionar dados e idéias sobre um tema, propor soluções e apresentá-las (REIGOTA, 1994).

Figura 10: Entrega dos folders na comunidadeFffonte: Acervo da autora

- ✓ **Atividade 10: Vídeo foto das ações**

Esta atividade teve como objetivo mostrar para os alunos e convidados tudo o que realizamos durante o desenvolvimento do Projeto de Educação Ambiental realizado no contexto da escola.

Esta atividade foi realizada com auxílio do uso do projetor multimídia como recurso, onde foi construída uma montagem com as fotos dos alunos apresentando todas as ações, revelando tudo que fizeram.

Dentro deste enfoque o uso de imagens, como fotografia, torna-se um grande instrumento de apoio pedagógico. É através da imagem que os olhos podem lembrar o que passou despercebido, ou simplesmente havíamos esquecido. Os olhos, de todos os órgãos do sentido são os mais de fácil compreensão científica. Podem estimular uma reflexão sobre as imagens para podermos identificar elementos que esta pode nos transmitir (PORTZ, 2007).

Figura 11: Apresentação das ações para os alunos e pais

Fonte: Acervo da autora

Considerações finais

As aprendizagens desenvolvidas com a construção e execução de um Projeto de Educação Ambiental para o ensino formal mostrou as dificuldades e desafios de se trabalhar Educação Ambiental nos contextos educativos na atualidade, embora hoje já exista um amplo debate sobre essa temática, bem como Políticas Públicas que viabilizam a sua realização. As experiências vivenciadas demonstram que a escolha pela Caminhada Ecológica e a Saída de Campo tem resultados positivos e facilitam o trabalho de ensinar e esta proposta de atividade sempre empolga e estimula os alunos. A construção e fixação das placas nas dunas proporcionaram a aproximação entre os alunos e o meio natural, relação esta que tornou essencial para o início de luta pela conservação do ecossistema dunar.

A Caminhada na Comunidade para a entrega dos folders foi uma maneira de integrar os alunos à comunidade, tornando-os participativos e deixando-os debater sobre as questões do ecossistema de dunas, dando espaço para a reflexão e permitindo uma dinâmica à conservação da diversidade biológica local.

Estas práticas permitiram a ampliação de muitas idéias para a continuidade do trabalho iniciado de uma ideia de preservação com crianças de uma turma, que se expandiu à comunidade e que pode gerar muitos frutos se for continuado.

Portanto, são dentro deste processo que a Educação Ambiental deve preparar futuras gerações, com novas atitudes e mentalidades, capazes de compreender as relações com o ambiente natural e social.

Outra questão que deve ser lembrada e que, como educadora ambiental, sinto falta, é a necessidade de investimentos em práticas voltadas para a Educação Ambiental. Pois ela permite aos indivíduos a oportunidade de conhecer o meio em que vivem e perceber que muitos problemas dependem de atividades individuais e comunitárias para dar o primeiro passo rumo à mudança e a conservação do meio ambiente. Além disso, ensina estes indivíduos a valorizar a natureza e lutar pela conservação da biodiversidade.

O curso de curso de Especialização em Educação Ambiental *Lato Sensu* da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, tornou-se uma grande bagagem que carrego com responsabilidade, para distribuir nos lugares onde passar.

Os artigos lidos, as questões discutidas, as aulas presenciadas foram um dos grandes ensinamentos que se conquistou durante este tempo.

A Educação Ambiental entra de carona, mas para ficar, pois ela é uma importante contribuição, não só na área ambiental, mas na área social, política e cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL, A. M.; SANTOS, F. **Equilíbrio Ambiental e resíduos na sociedade moderna**. São Paulo: Fa Arte, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.abema.org.br/content/legislacao/arquivos/236.pdf. Acesso em: 10 abril. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (5ª parte)*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 133-157.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.*Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília: MEC/SEF, 2013.

CRIVELLARO, C. V. L.; NETO, R. M.; RACHE, R. P**. Ondas que te quero mar: Educação Ambiental para comunidades costeiras - Mentalidade marítima: relato de uma experiência**. Porto Alegre: Gestal/NEMA, 2001.

DIEGUES, A. C. **Ecologia Humana e Planejamento Costeiro**. Núcleo de à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras. São Paulo: USP, 2001.

ESPINDOLA, L.A; FLORENTINO, R.F; BARROSO, V.L.M. **Raízes de Capão da Canoa- XV encontro dos municípios originários de Santo Antônio da Patrulha.** Porto Alegre: EST, 2004.

PORTZ, L. C. **Contribuição para o estudo do manejo das dunas: caso das praias de Osório e Xangri-Lá, litoral norte do Rio Grande do Sul**. Tese (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, 2008.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SEELIGER, U.; CORDAZZO, C. V.; BARCELOS, L. **Areias do Albardão: um guia ecológico ilustrado do litoral, no extremo Sul do Brasil**. Rio Grande: Ecoscientia, 2004.

TEIXEIRA, A. C. **Educação Ambiental: caminhos para a sustentabilidade.** Revista brasileira de educação ambiental. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2007.

AS IMAGENS DE CINEMA NOS JOGOS DE MONTAR E QUEBRA-CABEÇAS: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Rita de Lourdes Carnevale Santos [1]

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, em 1895 concretiza-se a possibilidade de ver imagens em movimento, a partir da chegada do cinema em São Paulo, entretanto a relação entre cinema e escola, começa a se estreitar apenas em 1923, através da pessoa de Roquete Pinto, na instalação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro para fins educativos.

Este processo de uso do cinema com finalidade educativa ganhou destaque em 1928, com o decreto assinado por Fernando Azevedo, então diretor da Instrução Pública (INCE) no antigo Distrito Federal, de 1926 a 1930 (BRUZZO, 2004, p.162).

Assim, a imagem, destituída de qualquer ambigüidade, chegou à escola como uma forma de aproximar os alunos da realidade (BRUZZO, 2004, p.161), sendo utilizado como auxiliar no ensino, não como forma de substituir o professor (BRUZZO, 2004, p.162).

> "Desde então, a trajetória do cinema para fins educacionais, tem sido marcada por avanços significativos, principalmente no final do século XX e meados do XXI no que se refere à produção de materiais audiovisuais (mídias eletrônicas) [...]" (SANTOS, 2019, p.124).

O cinema na escola, como componente curricular integrado à proposta pedagógica só veio a ser assegurado em 2014, por meio da Lei 13006, que obriga que todas as escolas de educação básica exibam pelo menos duas horas de cinema nacional por mês. (FREQUEST; MIGLIORIN, 2015, p. 4).

A Lei veio ampliar o que já tínhamos a respeito do cinema na Educação, uma vez que, o cinema, como prática pedagógica na Educação Infantil, já compunha o eixo norteador de interações e brincadeiras, integrando uma diversidade de

[1] Pós-Graduação em Metodologias para Educação à Distância pela Universidade Anhanguera. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará. Agente de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: ritacarnevale12@gmail.com

manifestações, como: as de música, artes plásticas e gráficas, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010).

Em se tratando da Educação Infantil, na qual o trabalho pedagógico com o cinema na escola não consiste em conteúdos de aprendizagem, como em alguns momentos, nos outros níveis de ensino (Fundamental e médio), onde são exibidos filmes, visando-se atingir: objetivos pedagógicos com a metodologia; por isso, concordamos com a percepção de Teixeira (2011, p. 14) quando considera que:

> O cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades, outros enredos, novas imagens, luminosidades tantas [...] O cinema deve estar na escola não como um conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas de outra maneira, em outra perspectiva, fugindo a racionalidade instrumental e conteúdos a serem aferidos e mensurados pelos profissionais especializados nisso e naquilo. Trata-se, ao revés de um encontro com o cinema como expressividade, como um largo horizonte de possibilidades que permitem a experiência estética.

Essas possibilidades apontadas por Teixeira são reforçadas quando pensamos (e defendemos) a ideia de que o cinema:

> [...] não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme [...], e que, a escola é um: [...] espaço em que o risco destas invenções é possível e desejável., onde a criança, estando inserida, tem a capacidade de criar com o mundo, com os filmes. (MIGLIORIN, 2015, p.192).

A concepção de pedagogia do cinema, apontada por Migliorin, vem ao encontro do propósito da pesquisa, pois contribui permite pensar na criação de novas formas de contato com o cinema, envolvendo também outras linguagens e expressões utilizadas pelas crianças, como: a corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras (BRASIL, 2006), porém com o foco nas imagens, como possibilidade de potencializar o que já existe e que foi proporcionado com a exibição dos filmes. O que leva ao proposto por Deus (2014, p.4), ao afirmar que:

> [...] pensar o cinema como arte na escola requer proporcionar espaços de criação, de percepção de sons, imagens, luzes, planos, montagens, composições, bem como as impressões e sentimentos que afloram nesses espaços.

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS:

A ideia de desenvolver a proposta de pesquisa foi mobilizada a partir de contato e leitura de autores como: Gonçalves (2014) e Oliveira (2002) por ocasião de participação no curso de cinema: Escrita em Imagens, realizado pela Universidade Estadual de Campinas no ano de 2018. Contribuindo para o trabalho pedagógico, as

percepções e resultados positivos alcançados com prática precedente, realizada em 2017, onde se optou por trabalhar com curtas metragens ao invés de filmes ou desenhos longos, trabalhando-se o cinema como possibilidade de trabalho pedagógico com as diferenças na Educação Infantil com crianças do AG IIC da mesma unidade educacional, o qual foi publicado nos Anais do VI Seminário de Inovações como estratégias curriculares. (SANTOS, 2019).

A metodologia revelou-se atrativa do ponto de vista pedagógico, agregando a força (potência) do cinema nas imagens, despertando a atenção e interesse das crianças pequenas, com que trabalhamos em detrimento de maior familiaridade com a linguagem visual.

Com relação a potência da imagem, adotamos a posição de Gonçalves (2014, p.16), quando veicula a imagem como possibilitadora de uma perspectiva que transcende o olhar casual, afirmando que:

> [...] Para além do aspecto temático, entretanto, é o olhar que lançam sobre o mundo que os aproxima, são os modos como pensam o tempo e trabalham as imagens. Em todos eles, é possível identificar uma atenção especial ao micro e ao banal, a aposta num olhar essencialmente neutro, silencioso, e, acima de tudo, a valorização da imagem e do tempo em detrimento do fluxo narrativo.

Posição teórica em relação à imagem que corrobora com Oliveira (2002, p.132) quando este defende que: "[...] num filme, a força das imagens sobressai-se em relação ao texto".

As posturas teóricas, no que concerne a força das imagens, respaldam a relevância da proposta, enquanto experiência de cinema, envolvendo as cenas de curtas metragens em jogos lúdicos, abrindo-se uma possibilidade de investigação inovadora, que potencializa e cria olhares diferenciados diante da potência do cinema, permitindo à criança vivenciar novas formas de assimilação de conhecimento.

As possibilidades apontadas possibilitaram adotar como objetivos de pesquisa:

- Proporcionar uma nova experiência de cinema aos educadores e crianças, aproximando cinema e Ludicidade.
- Ampliar percepções de cinema como arte e conhecimento, a partir do seu diálogo com outras linguagens.
- Possibilitar novas vivências de aprendizagem às crianças a partir de jogos de montar (quebra-cabeças e memória), contendo cenas de curtas-metragens trabalhados em sala; utilizando-se recursos disponíveis em nossa Unidade de trabalho, como: EVAS, plásticos, cola de Silicone e outros.

- Potencializar a prática pedagógica, apostando nas memórias afetivas com os vídeos em trabalho com sentimentos e emoções e resultados com curtas (experiências anteriores), partindo-se do que denominamos de processo de assimilação.

Para Piaget (2013, p. 69):

> [...] neste processo, incorporamos o mundo exterior, pessoas, coisas e objetos, novas experiências ou informações às estruturas que já temos, sem, todavia, alterá-las [...]. Assim, a criança quando se defronta com novas experiências, tenta assimilar essas novidades às estruturas cognitivas que já possui [...].

Impõe-se como desafio de pesquisa: estabelecer o fio condutor entre cinema e ludicidade do ponto de vista teórico, à medida que não encontramos publicações específicas a respeito do tema, sendo assim, pretende-se contribuir para a pesquisa dentro da metodologia apresentada.

3. DESENVOLVIMENTO E PROBLEMATIZAÇÃO:

O cinema é considerado uma linguagem audiovisual rica, sendo composto de imagens, movimento, luz, som, música, fala, textos escritos, que proporcionam inúmeras possibilidades de produzir significados (Duarte, 2002, p.33 e 37). Estes significados são gerados a partir de combinações destes elementos e, ainda, da velocidade de câmera, captura de espaços, ângulo de filmagem e sequência temporal dos planos (idem, 2002, p.37).

Todo filme parece se compor e se decompor em uma série de planos, unidades fílmicas de base, que dão origem às imagens, que por sua vez, são suas unidades diferenciais (Bonitizer, s/a, p.1).

A prática pedagógica consistiu em utilizar planos ou cenas/imagens dos curtas-metragens: O pequeno mundo de Dante - O nervosinho; Daniel Tigre: quando eu me sinto triste e fragmento do filme: Divertida mente e, de alguns de seus personagens, para a composição/criação dos jogos de memória e de quebra-cabeças a serem trabalhados com as crianças.

O problema de pesquisa consistiu em compreender como a potência das imagens, contidas nos planos ou cenas, transformadas nos jogos, poderiam constitui-se como ferramenta pedagógica de compartilhamento de saberes para as crianças, possibilitando o conhecimento de si e do mundo, tendo por base o pressuposto por Pires & Silva (2014, p.608), no qual defende que:

> As imagens, como textos, são formas de representar e encobrir o mundo. Servem para descrever as coisas e lhes dar sentido, suprimindo e integrando, desdobrando e restringindo a realidade ao mesmo tempo.

Ao trabalhar as imagens de cinema, tornou-se imperativo transitar pelos filmes (Curtas metragens exibidos em sala), descrevendo resumidamente suas sinopses e enredos de cinema; no que denominamos de: conversa sobre os filmes, haja vista as imagens terem sido retiradas deles e serem vetoras de mensagens para os espectadores (crianças).

4. CONVERSA SOBRE OS FILMES:

Partindo-se da idéia de CKOLODENKO (2017, p.20), onde afirma que: "[..] todo filme, é também uma animação [..]", considerou-se os curtas-metragens utilizados na pesquisa e prática pedagógica, como animações de cinema.

Os curtas-metragens exibidos foram: O pequeno mundo de Dante- O nervosinho; Daniel Tigre: quando eu me sinto triste e Divertida mente: O amigo imaginário de Ryler,

O pequeno mundo de Dande: o nervosinho é um curta-metragem de duração de dois minutos e 47 segundos sem diálogos (falas) entre os personagens. Os personagens Dante, Peter, Carol interagem com gestos e expressões na animação, ao ver Walter irritado, enfurecido, com um espinho que o estava machucando e lhe causando dor, tentando acalmá-lo. Todos demonstram empatia com a sua situação. Peter inclusive tenta fazer malabarismos para distraí-lo, mas não obtêm sucesso, até que Carol percebe o espinho em suas nádegas e o retira, fazendo cessar a dor que Walter sentia. No final, Walter fica envergonhado perante os amigos por ter se irritado tanto, fazendo parecer que o motivo estava relacionado aos amigos.

A animação "Daniel Tigre: quando eu me sinto triste" foi baseada no trabalho de Fred Rogers e tem duração de quatorze minutos e quarenta e três segundos. O curta apresenta o personagem principal: Daniel, um tigre tímido de quatro anos de idade, interagindo com seus vizinhos, família e amigos: O coruja, Príncipe quarta-feira, Katerina e Elena.

A animação é repleta de várias situações em que Daniel, se entristece e que acaba tendo que se "refazer", buscando formas de superar suas frustrações, como quando: não encontra seu suéter preferido (azul) na gaveta, quebra o biscoito feito por ele, seu amigo não quer brincar com ele e ele compartilha a experiência com o seu par (colega coruja) que passa pela mesma situação, ajudando-o e outras situações conflituosas.

O curta metragem Divertida Mente: O amigo imaginário de Ryler, é uma parte da animação completa, constituindo em fragmento do filme. É composto pelo diálogo, numa espécie de "Central de relacionamento" entre a Alegria e a Tristeza e o Bing Bong (amigo de Ryler), onde ele relembra com saudade, os momentos em que se fazia presente na vida de sua amiga. Tudo ocorre na imaginação de Ryler, uma menina de onze anos, que tem sua vida feliz, abalada por uma mudança de cidade, refletindo nas suas emoções e, gerando, outros sentimentos como nojo e medo, porém os primeiros continuam ainda co-existindo.

A iniciativa de compor/criar jogos, com as imagens das animações: "O pequeno mundo de Dande: o nervosinho" e "Daniel Tigre: quando eu me sinto triste", bem como: de alguns personagens dos curtas: Alegria, Tristeza, Nojinho e Medo, como recurso pedagógico (a nosso ver) encontra respaldo em RAU (2011, p.32), quando refere que:

> [...] A prática pedagógica por meio da Ludicidade não pode ser considerada uma ação pronta e acabada que ocorre a partir da escolha de um desenvolvimento de um jogo retirado de um livro.

O que permite considerar a possibilidade de criar novos jogos, como recursos pedagógicos, considerando o aluno no plano afetivo, cognitivo e os elementos culturais capazes de colocar o pensamento da criança em ação (RAU, 2011).

Os jogos constituem ainda, um dos três eixos da ludicidade, juntamente com o brinquedo e a brincadeira (RAU, 2011), incorporando uma diversidade de linguagens, dentre elas a arte visual, que no cinema, está contida nas imagens.

> [...] O jogo é um dos recursos que favorecem a construção do conhecimento para educandos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental por contemplar diferentes tipos de linguagem, mas requer conhecimento e domínio por parte do Educador que o utilizar em sua prática pedagógica (RAU, 2011, p. 151). [...] Desde que, o educador mantenha as condições específicas do jogo para a criança e a sua ação intencional para brincar, o jogo potencializa as situações de aprendizagem (RAU, 2011, p. 149-150).

Em se tratando de nossa pesquisa, o jogo, especificamente o jogo de quebra-cabeça e de memória, apresentou-se como uma forma de identificar como sua produção e uso de jogos, contribuiriam para ressignificar a prática pedagógica, diante da nova experiência dos educadores na Educação Infantil, principalmente com esta faixa etária, já que é, geralmente, uma metodologia é mais empregada no ensino fundamental I, especialmente nos primeiros anos.

5. METODOLOGIA E RESULTADOS:

A escolha de cenas das animações: O pequeno mundo de Dante- O nervosinho; Daniel Tigre: quando eu me sinto triste e Divertida mente: O amigo imaginário de Ryler que comporiam os jogos (quebra-cabeças e de memória) procedeu mediante a preferência das crianças, apreendida pelos olhares e escutas das crianças em diálogos sobre os filmes nas rodas de conversas, ocorridas após suas exibições.

No percurso pedagógico, além das exibições, foram providenciados: os recursos materiais necessários para a criação dos jogos, e sua inclusão da atividade no planejamento da sala.

Todo o percurso pedagógico foi constituído de cinco momentos:

- Escolha de curtas metragens;
- Exibição dos curtas para as crianças
- Rodas de conversa a respeito das exibições (sobre os filmes)
- Seleção de cenas e personagens para a confecção dos jogos
- Utilização dos jogos com as crianças

Os recursos utilizados se constituíram de: Letras do alfabeto de EVA, cola de silicone e de artesanato, folha de EVA, imagens impressas de cenas e personagens individuais, capturadas pelo aplicativo Screen Master e plástico grosso.

Os curtas: "O pequeno mundo de Dante - O nervosinho e Daniel Tigre: quando eu me sinto triste" constituíram os jogos de quebra-cabeças e os personagens imaginários do filme: Divertida Mente: Alegria, Tristeza, Nojnho e Medo, que expressavam os sentimentos de Riley (personagem principal), compuseram o jogo de memória.

Os dias destinados às exibições foram: as terças, quartas e sextas, das 14h40-15h30. Nas semanas seguintes, das 16h15 -17h05, nos referidos dias da semana, reservou-se um espaço para o uso dos jogos de quebra-cabeças e de memória com as imagens selecionadas. O critério estabelecido para a composição dos jogos foi sua produção a partir de imagens que despertaram mais interesse nas crianças e as afetaram (pedagogicamente), produzindo sentidos e significados durante as suas apresentações fílmicas.

Observou-se que os jogos trouxeram uma dinâmica inovadora para o cenário educacional de Educação da nossa Unidade, em particular do Agrupamento AG II/ III, B, onde foi realizada a atividade, despertando a curiosidade, interesse e participação ativa das crianças, desde a escolha das imagens até o uso do material produzido, tendo o jogo de memória se destacado como o preferido.

A confecção dos jogos pelos educadores foi bem avaliada por todos, constituindo em atividade prazerosa e de grande significado pedagógico, envolvendo a participação de todos no processo.

O curta-metragem O pequeno mundo de "Dante - O nervosinho", apesar de não possuir narrativas verbais, apenas sons e ruídos (expressando raiva), foi o que despertou mais atenção das crianças, revelando a potência das imagens dos filmes no processo educativo; que deu origem à elaboração dos quebra-cabeças favorito das crianças durante o percurso pedagógico com os jogos na sala.

Ao desenvolver a atividade com os jogos, observou-se que, as crianças, ao manusearem as imagens, se identificavam com os personagens, pois representavam: sentimentos e emoções legítimos e comuns a eles no seu cotidiano familiar e coletivo da creche, externalizados em trabalho pedagógico anterior com os sentimentos e emoções, a partir de vídeos, livros e produções artísticas com a família delas.

O trabalho agregou tanto significado a prática pedagógica, que resolvemos compartilhar a experiência, publicando-a no Livro: Caminhos da Educação (2019, v.5), como um de seus capítulos. O artigo foi intitulado: "Um relato de experiência envolvendo sentimentos e emoções na Educação Infantil numa CEI de Campinas".

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** V.1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf Acesso em: 24 de junho de 2019.

BONITZER, Pascal. **O que é um plano?** Tradução de Fabián Núñez (UFF). Disponível em: http://www.geocities.ws/ruygardnier/bonitzeroqueeumplano.doc Acesso em: 24 de junho de 2019.

BRUZZO; Cristina. **Filme "Ensinante": O interesse pelo cinema Educativo no Brasil.** Revista Pro-Posições, v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643849/11327 Acesso em: 24 de junho de 2019.

CHOLODENKO, Alan, & Sousa, Adriano C. A. e. (2017). **A Animação do Cinema.** Galáxia (São Paulo), (34), 20-54. Disponível: https://dx.doi.org/10.1590/1982-2554201729575. Acesso em: 24 de junho de 2019.

DEUS, Ana Iara Silva de. **Cinema como arte na escola: Uma experiência de alteridade.** X ANPED SUL, Florianópolis, Outubro de 2014.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas.** Ouro Preto, Universo Produções, 2015. Disponível: http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/ Acesso em: 24 de junho de 2019.

GONÇALVES, Osmar (org.). **Narrativas Sensoriais**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014. Disponível: http://editoracircuito.com.br/website/wp-content/uploads/2014/04/osmar_miolo_saida_2014-03-08-final-copy.pdf Acesso em: 24 de junho de 2019.

MIGLIORIN, C**. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015. Disponível: https://www.academia.edu/30618884/Inevitavelmente_cinema_educa%C3%A7%C3%A3o_pol%C3%ADtica_e_mafu%C3%A1 Acesso em: 24 de junho de 2019.

OLIVEIRA**,** Lisbeth. **Cinema e História**. Comiin. Inf., v. 5, n. 1/2, p.131-137, Jan./dez. 2002.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem.** In: PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2013. p. 65-80.

PIRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da Silva. **O cinema, a Educação e a construção de um imaginário social e contemporâneo.** Rev. Educ. Soc., Campinas, V. 35, nº127, p.607-616, abr, -jun. 2014. Disponível em: http:// www.cedes.unicamp.br Acesso em: 24 de junho de 2019.

RAU, Maria Cristina Tróis Dorneles. **A ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica.** 2. Ed. rev., atual.e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série dimensões da Educação).

SANTOS, Rita de Lourdes Carnevale. **O cinema como possibilidade de trabalho Pedagógico com as diferenças na Educação Infantil: Uma proposta em construção.** In: AMARAL, Eliana Matorano (ORG)... [et al.]. Inovações Curriculares: Os desafios do Ensino superior. Campinas, SP, Biblioteca /Unicamp, 2019. p.124-131. Disponível em: http://inovacoes.ea2.unicamp.br/wp-content/ uploads/ 2019/03/ E-Book-Inovacoes-2017.pdf Acesso em: 24 de junho de 2019.

SANTOS, Rita de Lourdes Carnevale; Souza, Luciana Aparecida de. **Um relato de Experiência envolvendo sentimentos e emoções na Educação Infantil numa CEI de Campinas.** In: DICKMAN, Ivanio. Caminhos da Educação. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2018.v.5. p.111-117.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Revista Contemporânea de Educação, V. 5, n. 10 jul/ dez. 2011.

Daniel Tigre: quando eu me sinto triste. Criado por Ângela C. Santomero. Publicado em 2 de Nov. de 2018. Duração: 14min e 43 seg. Disponível em: https://www.youtu.be.com/ 1R_ypH0l9fQ . Acesso em: 24 de junho de 2019.

Divertida Mente Português Filme Completo. Direção: John Lasster. Publicado em: 1 de março de 2017. Tempo de duração: 1h, 54 min e 28 seg. Disponível em: https://www.youtu.be.com/9EnP2z5-0Bc Acesso em: 24 de junho de 2019.

O Pequeno Mundo de Dante: o nervozinho. Produção Executiva: João Godoy Rocha e Fernando Ferraz. Plok Moon. Publicado em: 24 de dez. de 2016. Duração: 2 min e 46 seg. Disponível em: https://www.youtu.be/ 97uiRARr9JY Acesso em: 24 de junho de 2019.

A AFETIVIDADE NO PROCESSO CRIATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Clemência Rodrigues da Silva Santos [1]
Rodrigo Cosme dos Santos [2]

1. Contexto histórico da criatividade

Os primeiros estudos sobre criatividade tinham por objetivo apresentar o perfil do indivíduo criativo e desenvolver programas e técnicas que favorecessem a expressão criativa, sendo desenvolvidos para isto instrumentos de identificação e avaliação da criatividade.

Santos (1995) realizou um levantamento sobre pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca dos processos criativos no período de 1970 a 1993 e verificou que a maioria dos estudos se sustentavam por uma fundamentação teórica na abordagem comportamental e psicométrica, utilizando metodologias quantitativas, recentemente os estudos têm apontado para a influência de fatores sociais, culturais e históricos no desenvolvimento da criatividade.

Nessa perspectiva a criatividade passa a sofrer influência de elementos do ambiente onde o indivíduo está inserido, deixando de ser apenas um conjunto de habilidades e traços de personalidade do ser criador. A abordagem individual foi substituída por uma visão sistêmica do fenômeno criatividade (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994).

Pesquisas estão sendo desenvolvidas com o objetivo de investigar variáveis do contexto sócio-histórico-cultural que interferem na produção criativa e favorecem a expressão do comportamento criativo. Para Csikszentmihalyi (1996), por exemplo, "é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo".

Portanto, é necessário considerar tanto variáveis intrínsecas quanto variáveis extrínsecas para a compreensão do processo criativo. A concepção de que é o

---

[1] Pedagoga Orientadora Educacional, atua na Secretaria de Educação do Distrito Federal e Especialista em Psicopedagogia pela UCB.
[2] Pedagogo pela UCB, Especialista em Psicopedagogia e libras. Já atuou na Secretaria de Educação do D.F como professor substituto. Atualmente professor de Libras.

aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e reconhece que a situação do ser humano como organismo não desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

1.1 O Papel da criatividade na educação infantil

É necessário apontar que a criança é um sujeito social e histórico inserido numa organização familiar e está numa sociedade, vivendo um determinado momento histórico e cultural que influencia e determina seu sentir e pensar o mundo de um jeito muito peculiar. Interage com as pessoas e o meio e revela seu esforço para compreender o mundo em que vive.

Segundo Martinez (1995), a criatividade no contexto escolar apresenta-se principalmente em três direções interdependentes: o desenvolvimento da criatividade dos educandos, desenvolvimento da criatividade dos educadores e o desenvolvimento da criatividade da escola como organização.

Assim sendo, um dos grandes desafios da educação infantil é conhecer, compreender e considerar a singularidade de cada criança para ser e estar no mundo, colocando à disposição dela um ambiente estimulante que possibilite a expansão de experiências para trocas sociais e afetivas e assim, dar significado às coisas que a cercam, elaborar sua identidade e ampliar seu potencial criativo. Pois, o artista e o cientista de hoje já foram criança um dia.

> A importância de se desenvolver atitudes e habilidades criativas desde a educação infantil até a universidade vem potencializar pela necessidade de obter uma melhoria social continuada. A riqueza de um país não está apenas nos seus recursos naturais, mas também na capacidade inovadora e criativa das gerações mais jovens (Torre, 2005).

O espaço educacional precisa abrir espaço para o cultivo da imaginação e a atividade criadora, preparando o estudante para lidar com desafios e contribuir para a solução dos problemas enfrentados pela sociedade nos dias atuais. Sem limitar-se a reprodução de conhecimentos e memorização de conteúdo. Precisa criar um ambiente propício para o desenvolvimento das possibilidades do educando.

Para Alencar (2016), o fortalecimento da autoconfiança contribui para o desenvolvimento da criatividade. O indivíduo que possui um autoconceito positivo está menos propenso aos bloqueios criativos gerados pelas críticas alheias. Em suas reflexões Alencar reporta à complexidade multifacetada da criatividade que vem do novo e que o sujeito necessita de estímulos para expandir potenciais por meio de

tributos necessários a resolução de uma situação tendo trabalhado desde os primeiros anos de vida a questão cognitiva e tributos como a necessidade de uma autoconfiança, independência do pensamento e o clima de sala de aula que fazem a diferença, a questão é como a sociedade vê a erro no processo criativo.

Nakano e Wechesler (2007) realizaram um estudo visando identificar as características da produção cientifica brasileira a partir da revisão das teses e dissertações realizadas entre os anos de 1984 a 2006. Segundo estas autoras existem grande interesse dos pesquisadores brasileiros sobre o tema da criatividade e os resultados apontaram para a predominância de estudos teóricos e utilização de métodos qualitativos.

Portanto, o espaço educação infantil como um espaço propício para se colocar em prática estratégias para o desenvolvimento deste potencial, por meio de ações pedagógicas, do trabalho docente e propostas de ensino de forma inovadora, exercem na formação do ser humano que interage ativamente no meio em que vive influências positivas.

Segundo Bodgan e Biklen (1982) na pesquisa qualitativa há a suposição do contato direto e prolongado do pesquisador com a situação, com o ambiente onde o objeto de estudo está sendo investigado. Dessa forma, os problemas de estudo são investigados no meio em que ocorrem, sem a manipulação intencional do pesquisador. A instituição de educação infantil apresenta-se como espaço propício para a utilização das contribuições acerca da criatividade e inovação, pois tem uma dinâmica diferenciada das demais modalidades de ensino, pela demanda que atende.

Treffinger (1979) já destacava a necessidade de se promover o desenvolvimento da capacidade criativa do estudante, desde os primeiros anos da escola, como mostra a seguir:

> "A criança de hoje vai lidar com inúmeros desafios durante toda a sua vida. Possivelmente ela enfrentará individualmente mais desafios do que é possível ensiná-la a resolver durante todos os seus anos de escola.
>
> - Diante das possibilidades futuras no mundo contemporâneo. A vida no mundo envolve contextos complexos que exigem soluções criativas.
>
> -*A* satisfação e o prazer. 'Na medida em que a aprendizagem se dá de forma criativa, isso favorece o crescimento do aluno e gera prazer, motivando-o para novos avanços' (Alencar, 2003, p.132)".

A experiência da criatividade na infância é responsável pelo muito que as pessoas farão na idade adulta, do trabalho à vida familiar. E a escola enquanto espaço de formação desse indivíduo precisa ser um ambiente favorecedor do desenvolvimento

da criatividade dos sujeitos que fazem parte dela. Assim sendo, é preciso que a escola abra espaço para o cultivo da imaginação e da atividade criadora, preparando o estudante para lidar com os conflitos para contribuir na ressignificação dos desafios enfrentados pela sociedade nos dias atuais.

Ao imaginar, combinar, reelaborar experiências, o homem cria o novo; capacidade que "faz do homem um ser que se volta para o futuro, modificando o seu presente" (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Pois criar um ambiente propício ao desenvolvimento das possibilidades do estudante envolvendo a participação dos segmentos do contexto escolar se faz necessário. A criança desenvolve habilidades criar ao brincar, é capaz de respeitar regras, despertar a vontade de socialização, ajudando no aprendizado a criatividade na Educação Infantil é o "berço" das descobertas, é uma fase em que não podem faltar estímulos. Sendo assim, é uma peça essencial no processo ensino–aprendizagem.

A motivação no processo de realização das atividades com criatividade na educação infantil é considerada uma atividade social e cultural, este espaço deve ser construído para criança. É importante que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico amplo da escola. Que a instituição valorize o brincar como uma maneira de ensinar e não como um "passatempo".

> Freire (1989 e 1991) a preocupação com o excesso de racionalismo da educação e da Educação Física, enfoca o respeito à cultura e a individualidade da criança, o estímulo à criatividade e a liberdade individual. "Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo".

A escola precisa disponibilizar um espaço criativo para que as crianças possam ter autonomia no brincar, como por exemplo, estantes baixas com brinquedos coloridos, de encaixe, fantoches, livros. Esse ambiente precisa de material que gere estímulos positivos para o aprendizado.

A criança e um ser criativo que expõe suas ideias por meio das expressões lúdicas de forma espontâneo sem censura ou temor. Fazendo um laço com a potencialidade criativa expressando o seu cotidiano. A alegria ou o sofrimento revelam que "criar é difícil" (VIGOTSKI, 2009, p. 56).

Nessa perspectiva o processo de evolução do estudante, unindo afetividade e criatividade atuam na prática. A sintonia entre pares tem princípio com o contorno modulado pela relação construída entre o sujeito e a cultura, recurso fundamental para estabelecer outros laços sociais, emoções e motivações.

A criatividade está relacionada à capacidade de dar sentido aos objetos, situações de vivências e experiências. O sonho, a arte, um gesto, uma doença, o pranto

ou o riso são expressões da função simbólica e representam a tentativa de uma criança, adolescente ou adulto abarcar o mundo, dominá-lo, conhecê-lo, representá-lo a seguir.

> A imaginação base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VYGOTSKY, 2009, p.14.)

Deste modo, a criatividade pode ocorre em momentos em que o adulto seja do convívio familiar ou do ambiente escolar diante das agitações diárias podem ser desconsiderada sem um olhar afetivo para o mundo. Sendo assim, o avanço do aprendizado da criança, como evolução do ser humano se faz necessário, que a afetividade e a criatividade sejam aplicadas em conjunto. A duplicidade de sentimentos que a atividade criadora proporciona ao indivíduo marca o processo. (Vygotski, 2009, p.14.).

Todavia, a procedência de mecanismos do aprendizado que envolvem a função cognitiva e de querer realizar algo no decorrer de toda a vida, é na fase escolar que esses mecanismos podem ser experimentados para que ocorra a maturidade em consentimento ou desamparo e intensa frustração quando queria montar um quebra cabeça por exemplo: mas, não pode porque está faltando uma peça ou outro brinquedo por está quebrado neste caso ocorre as primeiras frustrações que faz parte do processo de maturidade. A alegria ou o sofrimento revelam que criar é difícil (VIGOTSKI, 2009, p. 56).

Na infância ao brincar com fantoches expressam a sua afetividade de convivência familiar e escolar de forma criativa envolvendo a importância da dramatização no desenvolvimento infantil, sendo a criança um ser frágil que necessita de cuidados, atenção e carinho.

> A afetividade se constitui como uma das habilidades que os profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professor-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (CACHEFFO e GARMS, 2015, p. 25).

O ser humano revela os seus sentimentos pela a afetividade em relação a outros seres. Porém, somente pela a afetividade, as pessoas conseguem criar laços de amizade entre elas e até mesmo com animais irracionais. Afetividade é um sentimento

algo significante para desenvolvimento da aprendizagem, um elemento primordial para o desenvolvimento do cognitivo e relações interpessoais e intrapessoal.

Os sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade de significado afetivo, portanto, a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução, constituindo os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente. (PIAGET, 1983, p. 234).

O brincar para a criança é um momento criativo, brincando ela alimenta sua vida interior, libertando assim, sua capacidade de criar e reinventar o mundo, brincar livremente por si só, já possibilita efeitos positivos para o seu desenvolvimento.

Vygotsky:

> A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Ela surge primeiro em forma de jogo, que é a imaginação em ação. (Apud KISHIMOTO, 1996, p. 51).

Possibilita a criança estabelecer vínculos sociais, descobrir sua personalidade e preparar-se para as funções que assumirá na vida adulta, as atividades que desenvolvem habilidades da criatividade podem ser definidas como: brincadeiras, arte, jogos, músicas, expressão corporal pois, são atividades que mantem a espontaneidade da criança.

> relatos científicos sobre o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a formação inicial necessária requerida para a educação das crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL,2004, p.5)

Visando uma formação para os educandos de uma forma global, o desenvolvimento social contribuindo na formação de futuros cidadãos, levando em consideração os cuidados necessários que cada educando apresenta suas especificidades: culturais, sociais e emocionais por serem sujeitos em desenvolvimento. Neste sentido, o educador irá promover um elo entre família e processo de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades a serem trabalhadas em parceria entre família e escola.

Vigotski demonstra em suas pesquisas à espontaneidade das ações a necessidade da ludodramáticas de natureza estética na infância, não significa abandonar a criança a si mesma, aos seus impulsos internos e gostos pessoais porque

"do mesmo modo como ajudamos as crianças a organizar seus jogos, selecionamos e dirigimos suas diversões, também podemos estimular e conduzir suas realizações artísticas" (1982:79-80).

O ser humano necessita ser compreendido na sua dimensão resinificar suas relações sociais, construídas pelo trabalho e uso dos instrumentos, tendo uma relação dialética entre o conhecimento teatral a psicologia para que possa fazer a diferença no teatro da vida. Ou seja, a vivência do teatro influenciou Vigotski a contribuir para elaboração de suas teorias psicológicas, assim como ele elaborar pensamentos e reflexões a respeito de questões inerentes ao teatro.

Para Vigotski, o melhor dos estímulos à criação artística infantil consiste em organizar a vida e o ambiente educativo da criança para gerar a necessidade e a possibilidade para expressão de sua criatividade. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, deve-se considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (Vigotski 1998, p.44).

Trata da necessidade de buscar apoio na realidade para a teoria e a atividade prática. A educação, por exemplo, não pode ser mais pensada em si e por si. Ela é um dos planos integrantes da totalidade global do fenômeno social. Neste sentido e dentro da visão dialética, a educação precisa pensar em suas inter-relações com o político, o social, o econômico e, especialmente, o cultural. Sendo para Vigotski a necessidade primordial o respeito à criatividade permitindo um olhar diferenciado para os dramas que existem em cada momento da vida.

Refletir a questão da aprendizagem na relação educador e estudante é, no mínimo, simplificar o problema da não-aprendizagem dos pensadores que defendem a teoria da educação. Neste sentido, todo discurso pedagógico/social precisa ser apoiado da Arte visando um sujeito que se constitui nas relações sociais.

1.2 A Resiliência na Educação Infantil

Já a partir da fase da infância precisarmos começar a preparar os pequenos para lidarem com os momentos de frustrações, com as necessidades impostas pela a vida, situações de adaptações de mudança. O professor irá colaborar na mediação em conjunto com a família a superar os obstáculos que surgirem nas relações sociais e pessoais.

Goleman, (1996) e Antunes (2008) afirmam sobre a importância da educação emocional desde da educação infantil como forma de desenvolver a

inteligência emocional, a qual se expressa através do autoconhecimento, a administração das emoções, a empatia, a automotivação e a capacidade de relacionamento pleno.

A empatia e a resiliência são aspectos que estão ligados a afetividade em uma realidade que vivemos. A gratidão é um caminho de transformação em evidência, nas atividades que fazemos gostando ou não.

Freire (1986), apresenta caminhos pedagógicos de ressignificação, que merecem ser estimulados no contexto educativo, tornando-se um processo de adaptação com visão ampla para o desenvolvimento do ambiente escolar, sejam eles favoráveis ou não. A educação proposta pelo autor retrata a necessidade de aprender a ser resiliente. Em suas publicações existem menções sobre a superação e a visualização de oportunidades diante das dificuldades, ou seja, como este ser humano entende esta situação, que ele tem desta adversidade experienciada.

Diante de situações e valores nos colocamos em processo de criatividade em que a falta de discernimento pode gerar conflitos que precisam ser compartilhados. Porém, com amorosidade consigo e com outro. Buscando sair do piloto automático com inovação diante do desafio sendo visto não como ameaça. Nessa perspectiva o cérebro fica em movimento constante processando milhões de informações que precisamos filtrar e viver o momento presente.

A criatividade é algo que o educador para estimular precisa ter aprendido, para lidar com desafios, dialogar, incentivar os estudantes com mediações, que reforce que são capazes, provocá-los criticamente, aprender e ensinar lições a partir da realidade vivida por eles com reflexão, estar atentos as mudanças. FREIRE (1986, p. 38).

A percepção nos ajuda a enxergar as mudanças que somente, eu posso fazer para ter qualidade de vida e respeito pela necessidade do outro. A dedicação e o compromisso nos conduzem a busca de metas que fazem a diferença em minha vida e das gerações futuras, si o olhar for de amorosidade.

2. Considerações Finais

Considerar a educação infantil como etapa fundamental para desenvolvimento da afetividade para gerar habilidades criativas na construção da identidade e autonomia faz se necessária. Sendo que são situações que irão influenciar na fase adulta, e o adulto de levar em consideração o potencial da criança colaborando para a sua evolução educacional e afetiva.

As ações sociais, segundo Barbosa (2009), são para muitas crianças, primeiras oportunidades curriculares, construindo vivencias fundamentais. Diante do exposto as práticas educativas no cotidiano escolar precisam favorecer momentos que estimule interpretações compreensões contra os preconceitos. Assim sendo, a participação de cada profissional da educação nessa constituição é algo que perpassa gerações é precisa ser resgatado.

A pesquisa permitiu uma visão baseada na perspectiva da afetividade no processo criativo no contexto da educação infantil, os educadores (as) podem realizar a escuta sensível no processo de mediação. Pois, cada sujeito traz em si uma concepção biológica, um ser criativo para o social e cultural que permitirá a construção de relações constituídas de formas diferentes.

As diferenças que são representadas no ambiente escolar podem ou não influenciar o cotidiano, portanto, as especificidades precisam ser consideradas na prática educativa. (DISTRITO FEDERAL,2018a, p.21). Entretanto, a necessidade de investimentos na primeira etapa da educação básica se faz necessária para a valorização de um trabalho que será a base na formação educacional da cidadania. Pois, a criança não é uma página em branco ao chegar ao contexto escolar traz consigo as relações constituídas em sua história de vida.

Percebe se que a interação por meio de atividades que são promovidas com afetividade e criatividade, que fazem parte do processo de desenvolvimento do estudante é a diferença em sua vida, aumentando a sua autoestima e convivência social.

A pesquisa teve por finalidade levantar reflexões sobre as contribuições da afetividade e criatividade na prática dos educadores de forma significativa. Considerando a resiliência e a empatia como eixo para favorecer seus próprios recursos emocionais e cognitivos no processo de ensinar e aprender a cada momento vivido. Tendo o autoconhecimento pessoal e profissional como proposta de empoderamento da subjetividade humana, para cuidar de si e do outro.

REFERÊNCIA

ALENCAR, E. M. L. S. de. Como desenvolver o potencial criador. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. (2003). Criatividade. Múltiplas perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Qualitative Research for Education. An introduction to theory and methods, Boston: Allyn and Bacon, 1982.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GARMS, Gilza Maria Zauhy.Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil.Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 17-33.

DELORS, Jacques (coord.). Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL) Secretaria de Estado de Educação Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal: Educação Infantil 2º ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica 105.p.

FELDMAN, D. H.; CSIKSZENTMIHALYI, M. & GARDNER, H. (Eds). Changing the world. A framework for the study of creativity. Westport, CT: Praeger, 1994.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 11. Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P; SHOR, I. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIEDMANN, Adriana. A importância do brincar na educação infantil. Portal Cultura Infância.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Psicologia da Felicidade. Rio de Janeiro: Saraiva: 1994.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. São Paulo: Ed Objetiva, 1996.

LINHAS CRITICAS, A criatividade na educação, revista semestral da faculdade de educação, volume 8, número 15, julho a dezembro de 2002.

LUDKE, M. ANDRÉ. M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPC 1999.

MARTINEZ, A. M. (1995). Criatividade, personalidade e educação. Campinas: Editora Papirus.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRE, S. de La. Dialogando com a Criatividade. São Paulo: Madras, 2005.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M. (ORG.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSA, S. S da. Brincar, conhecer, ensinar. São Paulo. Cortez, 2002. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos professores psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). Brinquedoteca: O Lúdico em diferentes contextos. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, J. S. Giftedness as potential for creative productivity: Trancending IQ açores. Roeper Review, v. 8, n. 3, p. 150-154, 1986.

__. (VYGOTSKY). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. COOPE/UFRJ, junho/2008.

PIAGET, J. L Évolution des Nécessaires chez l Enfant. Paris: PUF, 1983. [O Possível e o Necessário. Vol. 2: Evolução do Necessário na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986]

_____. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009. _____. (VYGOTSKI). Obras Escogidas IV – Paidología del adolescente; Problemas de la psicología infantil. p.14.

Madrid: Machado Libros, 2012a. _____. (VYGOTSKI). Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Libros, 2012b.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

Wechsler, S. M. (1985). A identificação do talento criativo nos Estados Unidos e no Brasil. Psicologia Teoria e Pesquisa, 1(2), 140-146.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONTROVÉRSIAS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DA PROVA ESCRITA COMO PRINCIPAL INSTRUMENTO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Roniere Mota dos Santos[1]
Widney Lenon Souza Silva[2]

Introdução

A todo tempo o ser humano é avaliado. Seja em relações de cunho social, das quais derivam impressões e opiniões do seu meio, seja em situações ditas formalizadas, onde geralmente o sujeito busca desenvolver suas ações da melhor maneira possível para, consequentemente, ser bem avaliado. A partir da perspectiva de que o ambiente escolar também é reflexo da sociedade em que estamos inseridos, percebe-se que tal situação neste ambiente, não é diferente.

Na escola, a avaliação é fundamental, pois se configura como o elemento principal que ofertará ao docente um *feedback* da sua prática, de forma que o resultado desse processo tem como principal pressuposto a construção de um ensino de qualidade, pautado na comparação entre os objetivos propostos no planejamento (sejam eles anuais, de ciclo, bimestrais ou de aula) e os avanços e obstáculos da aprendizagem dos discentes.

Libâneo (1994) afirma que, "a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem." Nessa perspectiva, concebemos a avaliação como um dos elementos basilares da prática docente, pois a mesma pode oferecer respostas e impressões ao docente, possibilitando ao mesmo refletir acerca da sua prática.

Dessa forma, essa pesquisa objetivou discutir e analisar os rebatimentos da utilização da prova escrita como principal instrumento para avaliar o conhecimento construído pelos discentes, tomando como referências sugestões presentes nos documentos oficiais PCN's (1998), CNE/CEB nº 12/97 e teóricos como Haydt

---

[1] Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana; Servidor da Educação Municipal em Riachão do Jacuípe-BA.
[2] Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana; Professor da rede privada em Feira de Santana-BA

(1995), Hoffmann (2001), Libâneo (1994) e Luckesi (2006) que discutem a avaliação e seus objetivos, levando em consideração a prática que o estágio supervisionado oportuniza e a opinião dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (docentes e discentes). Cabe ressaltar que não há a intenção de apresentar a prova como um instrumento inadequado para avaliar, mas discutir a qualidade desta como recurso primordial, fato que pode beneficiar apenas uma parcela dos discentes em detrimento dos demais, visto que cada sujeito tem em seu intelecto habilidades específicas e peculiares, que nem sempre são abrangidas pela avaliação escrita.

Analisar o processo avaliativo é pertinente na medida em que se observa no cotidiano escolar um desvio da intencionalidade da avaliação: o constante uso da prova escrita como principal, e por vezes único, instrumento avaliativo, deixando de lado outras práticas que também dão conta de realizar a avaliação com qualidade.

Ao se analisar historicamente algumas diretrizes oficiais nacionais acerca da avaliação da aprendizagem, pode-se notar que essa prática remonta aos primeiros anos de implantação da escola no país. Em contato com a legislação educacional brasileira, numa perspectiva histórica, nota-se que, determinações acerca da avaliação da aprendizagem, aparecem pela primeira vez quando da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, na qual as orientações preconizavam exclusivamente a utilização de provas e exames, considerando assim a avaliação de aprendizagem como o procedimento d atribuição de notas aos discentes. Portanto, a avaliação era entendida como procedimento de medida e tendo por finalidade a classificação do discente, com base nas notas obtidas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir nos estudos (SOUSA, 2009). A partir desse pressuposto, percebe-se que o padrão de se utilizar a prova escrita como principal instrumento avaliativo, não é uma prática recente. Além, é claro, de se destacar seu caráter iminentemente classificatório. Com base no exposto, buscou-se realizar durante o estágio de regência uma intervenção que pudesse desenvolver a avaliação de uma forma que priorizasse aspectos qualitativos, e que fossem observados durante todo o processo, através de instrumentos que se diferenciassem da avaliação escrita.

Dessa forma, esta pesquisa se enquadra em uma perspectiva qualitativa, visto que preconiza aspectos qualitativos em detrimento de aspectos quantitativos. Como metodologia de intervenção, utilizou-se a pesquisa-ação, que se entende como método de pesquisa no qual o pesquisador intervém de maneira prática, analisando os resultados oriundos daquela ação. Buscando compreender como são pensados os temas desta pesquisa pelos discentes e docentes da escola básica estudada, foram

aplicados questionários a fim de obter um *feedback* documentado acerca do processo de intervenção e como os sujeitos analisados concebem a avaliação.

O que é avaliação?

Desde os primórdios da sociedade, quando o homem adquiriu a capacidade de analisar e conceber opiniões a respeito das diversas situações do seu cotidiano, o processo de realizar avaliações é executado. Dessa forma, o ato de refletir sobre uma determinada situação também pode ser considerado uma avaliação, visto que desta reflexão se obterá um resultado, seja ele conclusivo ou não. Da mesma maneira ocorrem as práticas avaliativas na escola, a qual tem como objetivo principal compreender o que fora apreendido pelos discentes enquanto aprendizes da educação básica, bem como apresentar um diagnóstico a respeito da qualidade do ensino praticado pelo(s) docente(s) e, em seu sentido maior, a qualidade da educação ofertada pela instituição de ensino.

Nesta perspectiva, Libâneo (1994) afirma que a avaliação consiste em:

> uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. (p. 195)

A afirmação de Libâneo é elucidativa. O ato de avaliar é, portanto, uma atividade diferenciada, na qual tanto discente quanto docente na dialética do ensino-aprendizagem se configuram como sujeitos ativos desse processo. Esse argumento em muito diverge da concepção disseminada pelo senso comum, que é compreendido pela maioria como um instrumento que tem como objetivo avaliar simplesmente o discente, sem considerar o ensino que foi praticado pelo docente.

Outro importante teórico, e referência para esse trabalho, que também discute avaliação é Cipriano Luckesi (2006). o mesmo discute a avaliação como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. percebe-se que o mesmo apresenta a avaliação numa perspectiva qualitativa, que deve se sobrepor ao aspecto quantitativo.

O ponto de vista de que a avaliação consiste em algo voltado apenas para os estudantes, e que o fracasso dos mesmos deve ser atribuído exclusivamente à falta de ou interesse, deriva da concepção de ensino tradicional. Desta maneira, a educação

caracteriza-se como um ato de depositar, em que os discentes são os depositários e o docente o depositante. Tal prática foi definida por Paulo Freire (1994), de educação bancária, a qual baseia-se na ideia de que o docente é o que educa; e os discentes, os que são educados.

Contudo, apesar de sua obsolescência, a prática tradicional de ensino e avaliação continua sendo praticada em larga escala, apesar dos diversos estudos que comprovam cientificamente a superação desse modelo de ensino, devido ao avanço da sociedade.

A respeito do que apresentam os documentos oficiais, temos no caso específico da Geografia, os PCN's (BRASIL, 1998) que discutem que:

> a memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes. (p.25).

A discussão é voltada para os estudos escolares de Geografia, mas pode-se facilmente relacionar essa proposição a qualquer outro componente curricular.

Outro documento oficial considerado nessa pesquisa, diz respeito ao parecer do CNE nº 12(1997), no qual há a evidente intenção de não associar o ato de avaliar a uma função classificatória, que vise contribuir na decisão de promoção ou retenção do(a) discente.

A partir da concepção de que a estrutura escolar é reflexo da sociedade capitalista e visa atender às suas necessidades, esta determina o desenvolver de uma educação estritamente voltada a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, assim como, da necessidade da aprovação em exames e concursos, não considerando aspectos outros como: analisar criticamente a sociedade e sua organização, compreender o seu papel com sujeito ativo e identificar as desigualdades e suas causas. O que se visualiza na verdade é uma educação/ensino que valoriza o ato mnemônico.

Ainda sob essa ótica, é perceptível o incentivo à memorização como estratégia para 'burlar' as avaliações. Não há a intenção de realmente garantir que o discente construa e compreenda o assunto/tema em questão para, posteriormente, aplica-lo na sua vida cotidiana, mas pelo contrário, o discente é incentivado a simplesmente praticar a memorização, prática esta observada em grande escala em cursinhos pré-vestibular e intensivos para concursos – mas que também aparece na escola básica, de forma que o conteúdo será completamente esquecido passado o período provas.

Apesar das mudanças da sociedade contemporânea, exemplificadas pela alteração nas formas de pensar e conceber a sociedade e o modo de acesso ao conhecimento ter sido amplamente diversificado, é notável que a prática tradicional de ensino, limitada ao uso do livro didático como principal instrumento do ensino e o ensino mnemônico tem sido ainda utilizada em larga escala. Porém, é importante refletir acerca da validade dessa ação, visto que, justamente devido às mudanças citadas acima, se faz necessário também que a escola se reinvente, se atualize, se mova na intenção de melhorar a sua atividade.

Avaliação para quê?

Desde o desenvolvimento da capacidade de raciocínio do ser humano, homens e mulheres estão constantemente avaliando, observando fatos, criando opiniões através da experiência e interação com algo ou alguém. Quer seja em atividades cotidianas, seja em atividades que exigem maior grau de reflexão. Lima (2003) afirma:

> No processo de avaliação o ser humano lança mão, desde a infância, de suas experiências vividas, do que sabe, do que percebe, dos conhecimentos acumulados, presentes em seu meio, e aos quais ele tem acesso, dos instrumentos culturais, das várias formas de agir que ele constituiu através da experiência cultural. (2003, p. 6)

Partindo desse pressuposto, chega-se a compreensão de que a avaliação é um processo que se tornou consequente da/na experiência humana. Na escola a avaliação ganhou maior destaque e significação para a aprendizagem a partir do surgimento da escola moderna.

A escola, que é uma produção/construção social, é uma instituição que deriva de anseios sociais e que reflete aspirações dessa sociedade, na qual avaliação é algo intrínseco. Portanto, as formas de avaliar corresponderão ao modelo de sociedade vigente. Considerando que o modelo de sociedade atual é o modelo capitalista, pode-se observar o caráter classificatório e quantitativo a que se submetem os indivíduos, atribuindo valor secundário à subjetividade desses mesmos sujeitos, fato este que resulta em um processo avaliativo fragilizado. A subjetividade, por sua vez, tende a questionar e/ou buscar mudanças nesse modelo (o capitalista), fato este que é evitado, pois pode resultar, no seu sentido maior, em uma reestruturação ou até mesmo uma completa destruição do modo vigente, originando um novo modelo hegemônico de sociedade.

Luckesi (2006, p.28, *apud* Bourdieu & Passeron, 1975) afirma que: “a prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de

compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade". Nessa perspectiva, para fins de preservação do modelo vigente, é possível constatar a atuação do autoritarismo na escola, na qual a expectativa a respeito das respostas e modo de pensar é que estas sigam um determinado padrão, excluindo outras possibilidades de reflexão sobre determinado assunto.

Como modo de reprodução dessa prática, é possível observar na escola básica que os docentes reduzem o ato de avaliar a uma simples verificação, na qual se prioriza que os discentes respondam o que lhes foi perguntado em provas e testes apenas o que fora compreendido pelo aluno, ignorando o processo como um todo. A avaliação em seu sentido maior deve ser desenvolvida de maneira diferente. Esta não se preocupa apenas com a nota final que o discente receberá. Pelo contrário, preconiza o processo, desde os conhecimentos prévios do aluno até o momento em que o professor buscará compreender o que fora apreendido pelos discentes.

É importante conceber o docente como alguém que procure ofertar possibilidades de reflexão para os discentes, garantindo-lhes que sua compreensão de mundo seja resultado do seu próprio raciocínio, dessa forma se posicionando como um mediador.

Para tanto, é necessário que o docente busque organizar o seu trabalho de forma que planeje os procedimentos a serem realizados na sua prática docente, a fim de que os discentes atinjam objetivos ao estudar os conhecimentos em questão. De mesmo modo, a avaliação deve estar ligada aos objetivos propostos pelo docente. A busca pela coerência no processo avaliativo é, obrigatoriamente, encontrada entre aquilo que é ensinado e aquilo que é avaliado. Godoy (1995, p. 11) afirma que "os objetivos que se quer alcançar, os procedimentos de ensino e a avaliação da aprendizagem integram-se num conjunto circular de aspectos inseparáveis que devem manter coerência entre si". Ou seja, a avaliação deve ser pautada na junção entre os objetivos que o docente projetou para os discentes, com os procedimentos, que são os métodos utilizados para trabalhar o conteúdo, e permeando tudo isso a avaliação e seus instrumentos. É importante destacar o papel fundamental que o planejamento de aulas adquire no processo de ensino-aprendizagem. Se a avaliação deve ter como pressuposto atender aos objetivos propostos em um momento anterior, cabe ao professor garantir que o seu planejamento traga em seu escopo uma descrição das estratégias e procedimentos que proporcionarão aos discentes o conhecimento. Assim, planejamento e avaliação estão ligados intrinsecamente, de forma que um é consequência do outro e uma atividade escolar que não considere essas duas premissas tende a ser insuficiente em sua proposição.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa se constituiu em produto da prática de dois anos do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia, sendo esta uma proposição de análise de uma problemática identificada já em períodos anteriores ao do estágio de regência.

Para realização desse trabalho, utilizou-se a pesquisa qualitativa, a qual tem como uma de suas bases, a concepção de que o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Dentre os métodos de pesquisa qualitativa, utilizou-se a pesquisa-ação. Fonseca (2002), afirma que a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. Essa metodologia consiste na intervenção do pesquisador no intuito de refletir, e consequentemente, modificar uma determinada situação, de forma que possibilite construir uma nova realidade, tendo como consequência a construção de novos conhecimentos para o pesquisador.

A presente discussão teve como elemento detonador a prática do estágio supervisionado em uma turma de 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Feira de Santana, Bahia. Nessa oportunidade, percebeu-se, durante o período de observação das aulas de outros docentes, que em todas as disciplinas havia uma prática em comum: o uso da prova escrita como o principal instrumento avaliativo. Frente a essa percepção, buscou-se desenvolver um método avaliativo que diferisse da prática de provas escritas, através da elaboração de instrumentos como: um jogo de perguntas e respostas e também ao desenvolver uma atividade que utilizou o aparelho celular e a internet para sua resolução. Utilizou-se questionários com os discentes da turma em que houve a intervenção e docentes da unidade de ensino para levantar dados sobre as suas impressões sobre avaliação e em especial às atividades desenvolvidas no estágio de regência.

Para obtenção desses dados, foram aplicados questionários, definidos por Lakatos como: “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (2003, p. 201).

No que diz respeito aos questionários, foi utilizada a análise de conteúdo, segundo Moraes (1999 *apud* Olabuenaga e Ispizúa 1989):

> a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis. (p. 2)

Dessa forma, realizadas as etapas inerentes à análise de conteúdo, partiu-se para a sistematização e reflexão dos dados obtidos, os quais serão apresentados nos próximos tópicos deste artigo.

(Re) Avaliando a avaliação: resultados e discussões

A avaliação da aprendizagem é uma atividade extremamente importante, visto que o docente, através da ordem posta, precisa atribuir valor ao que é desenvolvido pelo discente. Tarefa esta que pode ser influenciada por diversos fatores, desde aspectos comportamentais até aspectos cognitivos. Assim, cabe ao docente desenvolver a habilidade de reconhecer as diferentes formas de aprender que os discentes apresentam, valorizando sua posição enquanto sujeitos da aprendizagem.

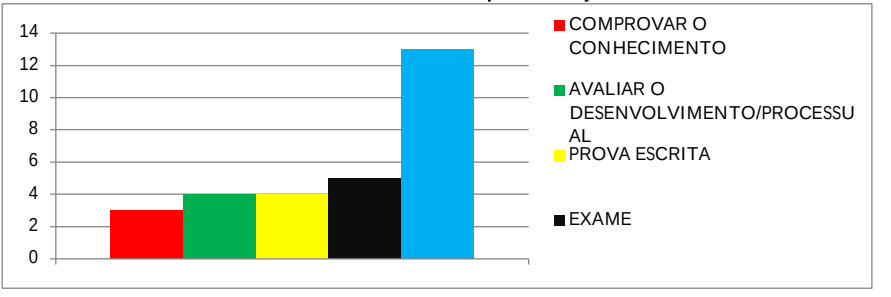
A seguir, serão apresentados os resultados da coleta de dados realizada na escola-base a respeito da concepção de discentes e docentes acerca da avaliação, bem como análises e discussões acerca dos dados obtidos e sistematizados.

O que os discentes pensam

Para compreendermos a visão dos discentes acerca de como concebem a avaliação, foi elaborado um questionário na intenção de conhecer as opiniões dos mesmos quanto a esta prática, bem como suas impressões e reverberações. Os questionários foram aplicados com vinte e nove estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Feira de Santana-BA.

Como pergunta inicial (gráfico 01) procurou-se identificar o que os discentes compreendem a respeito do que é avaliação, ou seja, buscou-se realizar uma caracterização das suas concepções sobre esse processo.

Gráfico 01 - Para você, o que é avaliação?



O que se pôde observar é que a perspectiva primordial e recorrente na maioria dos discentes é a que, considera a avaliação, como um instrumento que visa

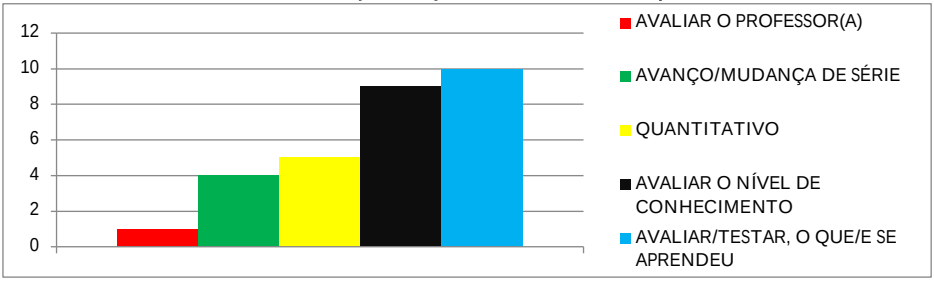
fins de aprovação ou reprovação, e sob uma perspectiva classificatória. Assim, o progresso do discente é refletido unicamente na sua aprovação. Haydt (1995) afirma:

> A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamento dos alunos. E cabe justamente à avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem.

Nessa perspectiva, é possível perceber que os discentes atribuem à prova a exclusividade da avaliação, ou seja, somente a prova reproduzirá o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem, deixando outras estratégias avaliativas em segundo plano ou até mesmo sem participação ativa nesse processo.

Ainda na perspectiva de entender a concepção dos discentes acerca da avaliação, ficou evidente que sua compreensão acerca do tema é resumida ao ato de verificar, que segundo Luckesi (2006) é um processo que se encerra a partir da obtenção do dado ou informação que se espera. Não implica que os sujeitos retirem dessa atividade novos caminhos a serem percorridos. (Gráfico 02).

Gráfico 02 - Para você qual o objetivo de se realizar avaliações na escola?

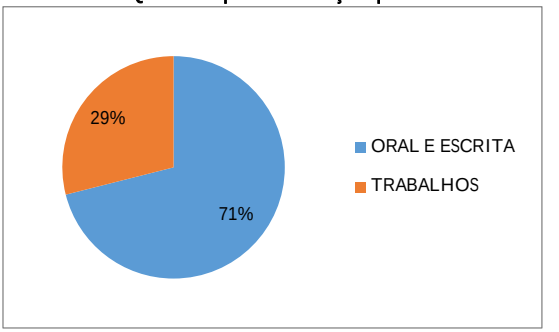


A esmagadora maioria das respostas apresentadas apresenta a avaliação como um ato esporádico, concentrado na semana de provas, não como um processo, que deve ocorrer durante todo o ano letivo. Um fato que merece destaque é a repetição do termo "testar" nas respostas. Haydt (1995) afirma que "Testar é submeter a um teste ou experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina, etc.), através de situações previamente organizadas, chamadas testes". É importante refletir acerca do que fora exposto. Acaso uma única prova é realmente capaz de definir o nível de conhecimento do discente? Ou será que a nota quantitativa que é aplicada se resume apenas ao desempenho do discente naquela situação? Ora, Libâneo (1994), elucida a questão ao escrever: "A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas.

A mensuração apenas proporciona dados, que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa".

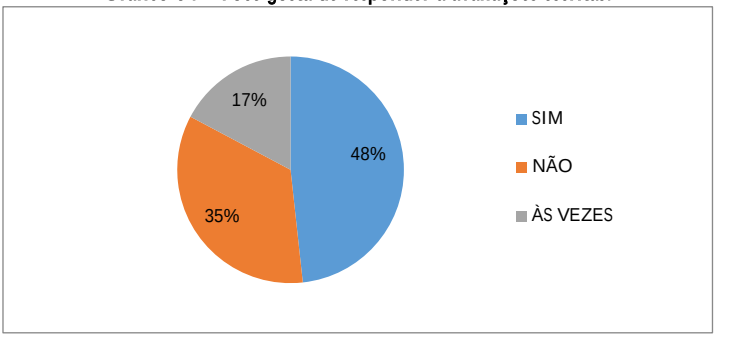
No que diz aos instrumentos avaliativos o que se observou foi uma limitação de conhecimentos acerca dos mesmos (gráfico 03). Para os discentes são resumidos em apenas dois os meios para que eles sejam avaliados: prova (seja ela escrita ou orais e seminários) e através de trabalhos (pesquisas, resumos e fichamentos). Tais respostas refletem como a questão do quantitativo é incisiva no inconsciente dos discentes.

Gráfico 03 - Quais os tipos de avaliação que você conhece?



A respeito da avaliação escrita, discussão central desta pesquisa, as questões seguintes buscaram abordar dados diretamente relacionados à aplicação e sentimento dos discentes em relação a mesma. Observa-se que as respostas fugiram do que se espera em uma discussão a respeito de avaliações, visto que quando questionados acerca de gostar ou não da prova escrita (Gráfico 04), a maioria respondeu "sim", porém com algumas ressalvas, tais como: "consigo me expressar facilmente através da prova escrita" e "me sinto desafiado quando respondo".

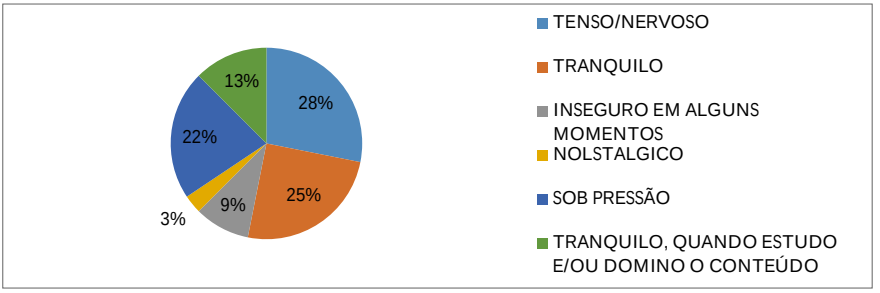
Gráfico 04 - Você gosta de responder a avaliações escritas?



Uma contradição é observada quando, ao perguntarmos a respeito de como os discentes se sentem ao responder tal avaliação, predominam respostas que apresentam sentimentos como tristeza, nervosismo, insegurança, ansiedade, além de se sentirem sob pressão (Gráfico 5). Tais sentimentos podem derivar do processo que se estabelece após a entrega da prova para correção do professor, na qual se inicia o garimpo do professor em busca de uma resposta que se assemelhe àquilo que este definirá como a resposta certa.

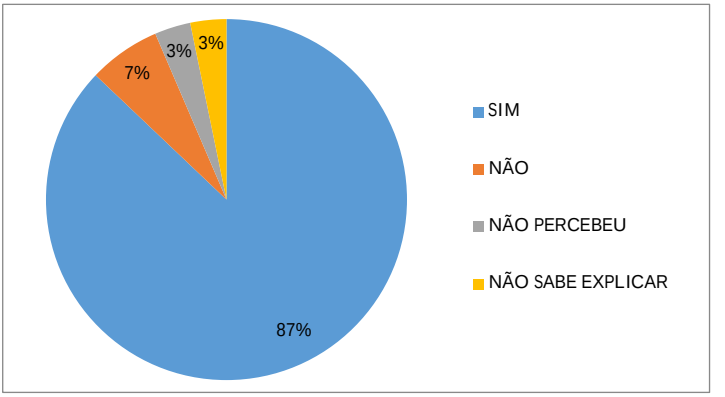
Hoffman (2001) discute que "A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados". A atribuição da característica punitiva à avaliação escrita não é por acaso. Essa prática é real e precisa ser reavaliada, visto que a facilidade ou não da pergunta na prova ou a nota atribuída pelo docente à mesma é consequência também do comportamento da turma como um todo e dos discentes individualmente.

Gráfico 05 - Como você se sente ao responder uma avaliação por escrito?



São muitos os instrumentos de avaliação, dos quais, a avaliação em seu sentido maior "assume várias formas, umas mais sistemáticas, outras menos, umas formais, outras mais informais" (LIBÂNEO, 1994). A compreensão de que o discente deve ser avaliado em outras esferas que não durante os períodos referidos tem se solidificado (Gráfico 6), pois no colégio estudado há um sistema de hierarquização dos discentes, que são recompensados através de patentes, premiações, recompensas, etc. derivados da nota que recebem durante as avaliações e do seu comportamento nos espaços da escola. O problema está na relação direta que tal hierarquização atribui à nota. Nesse aspecto observa-se o caráter classificatório da escola, agindo como espelho da sociedade em que os sujeitos estão inseridos.

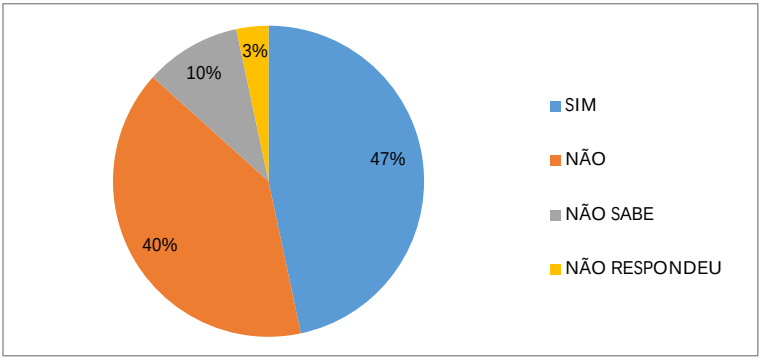
Gráfico 06 - Você considera que está sendo avaliado de outras maneiras, além do dia em que ocorre a aplicação da prova escrita? De que forma?



Apesar do quase consenso acerca do processo avaliativo acontecer em situações outras que não a prova escrita, a pergunta seguinte (Gráfico 7) mostra certa divergência acerca do desejo de ser avaliado de maneira diversa. Dos que gostariam que fossem diversificados os tipos de avaliação, houve sugestões como o uso de gincanas, jogos, atividades desenvolvidas em ambiente virtual e até mesmo pela sua participação em sala. Já os que não consideram a mudança, explicam que acham normal a prática avaliativa predominante, já em voga.

Essa diferenciação pode se dar devido às diferentes habilidades que os sujeitos detêm em seu cognitivo. As sugestões dadas pelos discentes mostram que atividades mais próximas do seu cotidiano, exemplificadas principalmente pelos jogos, por atividades desenvolvidas em ambientes virtuais e que utilizem aparelhos eletrônicos, demonstram que muitas vezes o ensino praticado na escola em muito se difere da realidade em que estão inseridos.

Gráfico 07 Você gostaria de ser avaliado(a) de maneira diferente? Como?



O que pensam os docentes

Assim como realizado com os discentes, buscou-se também compreender o que pensam os docentes acerca da avaliação, suas opiniões e perspectivas a respeito desse processo. Foram utilizados cinco questionários com docentes da escola básica, sendo que todos eles já praticavam a docência por tempo superior a dez anos. Docentes com formação em diversas áreas do conhecimento, desde a matemática até as ciências humanas colaboraram com a pesquisa.

A pergunta inicial da discussão buscava identificar o que os docentes compreendem a respeito da avaliação. Após a análise e sistematização do conteúdo das respostas observou-se que as concepções dos docentes entrevistados se opõem em alguns aspectos, sendo que a maioria preconiza a avaliação em seu aspecto quantitativo, realizado no final dos ciclos letivos em detrimento da avaliação processual qualitativa, que deve ocorrer em todo o período letivo.

Com relação às expectativas dos docentes ao realizar avaliações, foi observado que a concepção menos enfatizada nas respostas diz respeito à avaliação em uma perspectiva dualista, na qual são avaliados não somente os discentes, mas também o docente. Cabe ao docente, no entanto, utilizar as avaliações como elemento motivador da reflexão da sua prática, para que possa melhorá-la constantemente a partir do que é recebido frente ao desempenho dos discentes em suas avaliações. A perspectiva de maior destaque, no entanto, foi a de que a expectativa ao realizar avaliações está centrada exclusivamente nos discentes, de forma que não há reflexão da sua prática. Se o discente vai mal na sua avaliação escrita, a culpa é do mesmo, pois este não estudou o suficiente ou não conseguiu responder dentro dos parâmetros estabelecidos anteriormente pelo docente como os corretos.

Ao serem questionados acerca dos instrumentos avaliativos utilizados e o(s) por que(s) da sua escolha, notou-se que entre todas as respostas a prova escrita figurou como o instrumento principal da avaliação, e em um dos casos ela foi classificada como a exclusiva. Tais respostas fundamentam, portanto, a problemática identificada para a realização dessa pesquisa, no que diz respeito à utilização da prova escrita principal instrumento avaliativo. Quanto ao(s) por que(s) do uso prioritário desse instrumento, foram apresentados como respostas a intenção de compreender o nível de conhecimento adquirido pelos discentes ao término dos ciclos. Cabe o destaque, que, a escola utiliza uma diretriz específica, na qual a utilização da prova escrita é obrigatório, com um peso 4,0 pontos, sendo que, as atividades avaliativas para se alcançar a pontuação máxima (10), fica a critério dos docentes.

É importante destacar o uso do termo *nível,* nas respostas. De que forma o *nível* de conhecimento do discente pode ser definido? Logo, é perceptível que para os docentes o aspecto quantitativo é utilizado como índice da aprendizagem, obtido principalmente através de provas escritas e representadas pelas notas.

Quando questionados acerca de sua opinião sobre a prova escrita, os docentes entrevistados reforçaram o uso da prova como instrumento avaliativo, porém com duas posições de destaque: o primeiro grupo considera o uso da prova escrita como uma prática derivada do ensino tradicional, mas com a ressalva de que esta ainda é o instrumento que mais dá conta de atender as demandas do cotidiano escolar e avaliar se realmente o discente compreendeu o conteúdo, fato esse exemplificado pela sua solidificação no senso comum. Já o outro grupo de docentes, entende que a prova escrita é o instrumento de maior eficácia para avaliar os discentes. Ambas as compreensões demonstram perspectivas semelhantes acerca da avaliação, de forma que é possível perceber que a prática avaliativa é resumida ao ato de aplicação de provas e testes escritos.

Outro questionamento buscou saber dos docentes quais as suas opiniões a respeito de outras formas de avaliar, e se estes utilizavam as mesmas em sua prática. 80% dos docentes redarguiram que consideram outras formas de avaliar interessantes, utilizando-as também em sua prática, porém sem deixar de lado a prova escrita, ou sequer cogitar. Já os outros 20% consideram também outras atividades que não a prova escrita relevantes, porém não a consideram como avaliação.

No que diz respeito à avaliação processual, questionados acerca, 60% dos docentes responderam que a realizam, apesar de não explicitarem de que maneira o fazem. Já os outros 40% não responderam. Porém, ao explicitar suas compreensões acerca da avaliação processual, foi apresentado que a avaliação processual se constitui em uma fuga da avaliação em seu aspecto apenas quantitativo, sendo esta a combinação de diversos fatores, tais como comportamento, participação em sala, assiduidade, etc.

A intervenção

A fim de colocar em prática uma prática avaliativa que fugisse das experiências apontadas, procurou-se realizar atividades de intervenção que trouxessem ao conhecimento dos discentes outros instrumentos de avaliação também pertinentes na prática docente, foram eles: uma atividade no Google formulários com o uso de

aparelho smartphone e um jogo com uso de uma roleta. Ambas as atividades foram desenvolvidas ao longo do período de estágio de regência.

A ideia da primeira atividade surgiu a partir de discussões junto à professora de Geografia regente da turma do 9º ano, que ao tomar conhecimento da intenção da pesquisa, concordou que fosse feita uma atividade com o uso de smartphones, bem como nos auxiliando com dicas. A atividade consistiu em um formulário eletrônico com perguntas objetivas e subjetivas com base no tema "CEI e a questão energética russa" que deveriam ser respondidas e enviadas via internet.

Apesar de esta atividade se constituir em uma avaliação escrita, visto que tem as mesmas características da mesma (se tratava de uma atividade com perguntas e respostas), diferenciando-se apenas na plataforma na qual fora executada, pôde-se notar que os discentes reagiram de forma diferente frente ao que pontuaram acerca da prova escrita cotidianamente utilizada na escola. Questionados a respeito de como se sentiram ao responder esta atividade, os discentes em sua maioria apresentaram-na como uma atividade de menos tensa e que era mais atrativa, gostando de como fora aplicada. É importante salientar que, por vezes, a simples mudança na plataforma de execução da atividade, gera uma disposição maior à sua aderência, de forma que todos se interessaram em participar ativamente da atividade.

A segunda atividade, por se tratar de um jogo, teve a competitividade como um fator decisivo na disposição para responder. O fato de valer um prêmio para os "ganhadores" do jogo despertou nos discentes uma rivalidade até certo ponto sadia, contudo, em alguns momentos, a situação se precisava ser contornada por nós, visto que discussões acaloradas surgiam.

É importante destacar que as duas atividades se constituíram em um modelo, senão igual, bastante próximo ao da prova escrita, pois se tratava também de uma avaliação que tinha como base perguntas e respostas. Os alunos não perceberam estas atividades como avaliativas, senão quando, no final do ciclo, apresentaram-se os resultados quantitativos das atividades que estes desenvolveram ao longo do período de intervenção.

Dessa forma, cabe aqui questionar: "há qualidade na utilização da prova escrita como principal instrumento de avaliação na escola básica?" Entendemos que sim, porém, como discutido ao longo do texto, com algumas ressalvas. Uma crítica inicial diz respeito ao uso exclusivo da prova escrita como instrumento avaliativo. Como se viu durante a pesquisa, é importante buscar inserir na prática docente outras modalidades avaliativas, que se diferenciem do que já é posto em prática na escola, visto que algumas habilidades e competências que o discente desenvolve não são

evidenciadas. Também é necessário que se leve em consideração todo o processo de ensino-aprendizagem, fugindo do modelo bancário de educação que prioriza apenas reproduzir respostas prontas memorizadas previamente. A prova escrita, ao invés de cumprir seu caráter avaliativo, muitas vezes tem sido utilizada como punição aos discentes, sendo esta, por vezes, considerada como um momento de extravaso do docente frente à turma.

Considerações finais

Dado ao exposto fica evidente que a prova escrita tem cumprido papel divergente, no que diz respeito à avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A prova escrita da maneira que vem sendo desenvolvida, conforme apresentado, suscita sentimentos nos discentes – em sua maioria - que não contribuem para a sua formação, além de fortalecer o caráter classificatório imposto pela sociedade. Refletindo sobre o caráter classificatório da avaliação escrita, cabe questionar: se a escola é reflexo da sociedade, então a reprodução do caráter classificatório no cotidiano escolar não seria proveitoso? De forma alguma! Uma das intenções da escola é – ou deveria ser –, desenvolver o pensamento crítico do sujeito nas esferas social, política, econômica, psicológica e assim por diante. Portanto, reproduzir uma determinada prática sem que haja a reflexão a respeito da qualidade da mesma, não faz jus ao importante papel que é atribuído a escola.

Outra análise fundamental à discussão, e percebida também através dos questionários, trata a respeito do aspecto quantitativo da avaliação, que se encontra impregnado no ambiente escolar, tanto na perspectiva do docente quanto na perspectiva dos discentes. O primeiro utiliza-se do aspecto quantitativo, na maioria das vezes, como forma de coagir o discente a realizar as atividades propostas, e os discentes, apesar das suas críticas, se submetem a esse modelo, atribuindo à nota maior relevância no seu aprendizado.

Ao observar o foco que as escolas atribuem aos exames – ENEM e vestibulares em geral – a que os discentes serão submetidos quando estiverem na fase de cursar um nível superior, é possível perceber que a priorização destas acaba resultando em um ensino simplificado, que tem apenas um foco específico, o de garantir a aprovação nesses exames, que tem sua importância, óbvio, mas que não se deveria privilegiar em demasia. Se o papel da escola é o de preparar o discente para a vida, por que a escola o têm preparado prioritariamente para provas como as citadas acima?

Tem-se, então, um desvio da intenção educacional escolar, pois a escola deve formar o discente para praticar sua cidadania de forma completa, concebendo o mesmo como um construtor dos seus conhecimentos, não apenas como um mero reprodutor do que já é praticado na sociedade em que o sujeito está inserido. Ao docente, a tarefa é facilitar a construção do pensamento crítico, garantindo ao discente que este construa seu conhecimento de acordo também, com as suas necessidades e escolhas.

Neste trabalho, não há a intenção de apresentar a prova escrita como um instrumento inadequado para avaliar, mas discutir a qualidade desta como recurso primordial, fato que pode beneficiar apenas uma parcela dos discentes em detrimento dos demais, visto que cada sujeito tem em seu intelecto habilidades específicas e peculiares, que nem sempre são abrangidas pela avaliação escrita.

Cabe ressaltar: a avaliação *não* é um processo unilateral no qual avalia-se exclusivamente o discente, mas deve ser pensada como uma via de mão-dupla, da qual o docente pode e deve retirar uma análise do seu trabalho enquanto mediador da aprendizagem dos seus discentes. Se um único discente não atinge os objetivos estabelecidos, é necessário que o docente reflita a respeito das possíveis causas desse insucesso, para que o problema possa ser resolvido na maior agilidade possível, garantindo tanto ao docente quanto ao discente, novas/outras oportunidade de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Leis e decretos. **Decreto nº 19.890/31**. Dispõe sobre a aprendizagem do ensino secundário. D.O.U., 04 maio 1931

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).** Geografia. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).** Geografia. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 12/97**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB n.º 05/97.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) ; **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schimidt. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior:** estado da arte. Didática. São Paulo, v. 30, p. 9-25, 1995.

HAYDT, Regina C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 5ª Ed. Editora Ática: São Paulo, 1995.

HOFFMAN, Jussara M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**.19ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Campinas; SP.Ed. Papirus, 1990.

LIMA, Elvira Souza. **Avaliação na Escola**. São Paulo, SP: Sobradinho 107 Ltda ME, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Avaliação formativa:** re-significando a prova no cotidiano escolar. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais.** Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional. v. 20, n. 44 (2009). Disponível em < http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/view/175/showToc > Acesso em: 11 nov.

O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE: DEFINIÇÃO, ATRIBUIÇÕES E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SEGUNDO A LEGISLAÇÃO VIGENTE

Ronison Oliveira da Silva [1]
Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira [2]
Luciano Oliveira Azevedo Neves [3]
Daniel Nascimento-e-Silva [4]

1. INTRODUÇÃO

Nas organizações de educação profissional e tecnológica há um feito pouco explorado concernente a literatura científica presente nas bases de dados, que é a atuação do núcleo docente estruturante como instância gerencial destes espaços. Com a meta de preencher esta lacuna, o presente ensaio vem reforçar a relevância deste grupo específico, que se destaca pela participação de professores consoante a legislação educacional pertinente (FERNANDES, 2015; GOULART; TERÇO; OTERO, 2015; LOUSÃO, 2009; KUDO; PEREIRA; SILVA, 2016). Depreende-se que o fortalecimento deste núcleo potencializa o aperfeiçoamento constante dos projetos pedagógicos de curso (PPC), que é o documento que contém as diretrizes de funcionamento de um curso ofertado pelas instituições da educação superior.

Este ensaio teórico tem por objetivo descrever o significado e as atribuições delegadas por força da legislação pertinente ao Núcleo Docente Estruturante. Infere-se que o papel desempenhado por esta instância gerencial no âmbito dos centros universitários é vital para a sustentabilidade dos Projetos Pedagógicos de Curso. As legislações pertinentes que versam sobre este tema definem com precisão tanto a razão

---

[1] Bacharel em Administração. MBA em Gerenciamento de Projetos. Discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Pesquisador bolsista vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).
[2] Assistente Social no Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM).
[3] Bacharel em Direito. Técnico Administrativo na Reitoria do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Discente do Mestrado Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM).
[4] Doutor em Engenharia de Produção (UFSC), é professor e pesquisador do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), onde atua desde o Ensino Médio até o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

de ser como as tarefas a serem desempenhadas por este grupo específico. Enfatiza-se que a constante atualização dos PPCs pode contribuir para a melhoria contínua da qualidade dos cursos de graduação, por meio de projetos coerentes, executáveis, que atendam as normas regulamentadoras pertinentes e aperfeiçoem os processos de ensino e aprendizagem do alunado.

O ensaio encontra-se estruturado da seguinte forma: esta primeira parte introdutória que contém uma breve contextualização do tema abordado; o segundo tópico traz a explanação do significado do termo Núcleo Docente Estruturante; enquanto que no terceiro momento são destacadas as atribuições deste grupo consoante a legislação pertinente. Já no quarto item são elencados os parâmetros de avaliação desta instância gerencial segundo os normativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira (INEP). Na quinta momento é apresentada a conclusão, seguida do sexto e último tópico que traz as referências, que são os conhecimentos científicos que embasaram a produção do presente estudo.

2. NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE: DEFINIÇÃO

Entende-se que o núcleo docente estruturante consiste em um grupo específico composto por professores cujo foco principal consiste na concepção, acompanhamento do projeto pedagógico do curso, além de providenciar sua constante atualização (CONAES, 2010a; INEP, 2017). Isso evidencia que esta instância gerencial tem por responsabilidade criar, monitorar e aperfeiçoar sempre que preciso os cursos de graduação quanto ao seu aspecto pedagógico para fins de consolidação. Infere-se que para que o núcleo docente estruturante possa lograr êxito em sua atuação é preciso que haja consonância entre a idealização do projeto pedagógico de curso (PPC) e sua implementação prática.

Por sua vez, o teor da Portaria n° 147, que versa sobre os pedidos de autorização de cursos de Direito e Medicina já indicava a necessidade de os cursos de graduação terem na sua estrutura pedagógica um núcleo formado por docentes cuja principal responsabilidade seria a de criar, implementar e desenvolver continuamente o projeto pedagógico de curso (BRASIL (2007). A referida portaria também aponta os requisitos necessários a serem preenchidos por estes professores referentes à titulação (grau de mestre ou doutor), regime de trabalho e experiência docente.

A titulação exigida não apenas atende aos requisitos legais como também eleva o nível de conhecimento destes profissionais e resulta em incremento de sua remuneração. O regime de trabalho solicitado indica que o fator tempo seja

condicionante para que os professores possam desempenhar suas atividades com excelência. E a experiência profissional engloba as vivências e saberes adquiridos ao longo da carreira destes docentes e que contribuíram tanto na formação profissional e na identidade como também nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Quadro 1. Trechos da Portaria 147/2007

Lei	Descrição
Portaria 147/2007 Art. 2º	Os pedidos de autorização de cursos de graduação em medicina que careçam de parecer favorável do Conselho Nacional de Saúde deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, nos termos do art. 29 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, indicados em diligência da Secretaria de Educação Superior (SESU), com base no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos [...]:
	IV - indicação de um núcleo docente estruturante responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores:
	a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*;
	b) contratados em regime de trabalho que assegure principalmente dedicação plena ao curso, e;
	c) com experiência docente;

Fonte: BRASIL (2007).

A partir da Portaria n° 147 (BRASIL, 2007), inicialmente idealizada para o desenvolvimento do Direito e da Medicina, houve a determinação do núcleo docente estruturante como elemento mandatório a ser instaurado na plataforma organizacional das universidades ofertantes destes cursos. A Portaria além de estabelecer o caráter mandatório da existência desta instância deliberativa, define quais são os critérios a serem atendidos pelos integrantes deste grupo, os quais abordam sobre qualificação, regime de trabalho e tempo de experiência profissional. Essa definição clara no teor desta legislação pertinente serve como roteiro a ser seguido pelas universidades e contribui tanto para a melhoria contínua dos cursos como também atende aos procedimentos exigidos no referido instrumento legal.

3. ATRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE

Em relação ao aspecto legal que permeia o Núcleo Docente Estruturante, cumpre registrar que houve um aperfeiçoamento em sua legislação específica. A Resolução n° 01 (CONAES, 2010b) normatizou essa instância gerencial ao definir tanto os atributos quanto os requisitos de composição deste núcleo. Entende-se que a existência do NDE pode contribuir não só por meio da estruturação de um projeto pedagógico de curso como também no seu constante refinamento e aperfeiçoamento,

o que contribui para a higidez e robustez dos cursos de graduação oferecidos pelas instituições da educação superior.

Quanto às atribuições, a legislação pertinente estabelece quatro frentes básicas de trabalho delegadas ao Núcleo Docente Estruturante. A atribuição I diz respeito ao produto final das organizações educacionais: os egressos (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017). Eles representam o resultado de todo o processo educacional desenvolvido ao longo do curso, cujo perfil deve estar em consonância tanto com as exigências do curso quanto com as necessidades do ambiente (NASCIMENTO-E-SILVA, 2019). A consolidação deste padrão profissional indica que o discente recém-formado esteja apto a responder de maneira adequada às demandas de sua área de atuação.

A atribuição II diz respeito à interface das atividades que integram as matrizes curriculares. Este aspecto dialógico deve se fazer presente para que nenhuma disciplina fique distante das demais na estrutura curricular dos cursos. Isto visa dar o devido sentido as matérias e atividades que integram o PPC e possibilita o aprendizado dos discentes com maior grau de assertividade. Além disso, há a nítida preocupação com as atividades de extensão (FLORIANO et al, 2017), cujo enfoque é promover a partilha de conhecimento entre a instituição e o ambiente externo (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017).

A atribuição III indica dois pontos fracos no âmbito educacional: a pesquisa e a extensão (FLORIANO et al, 2017; CHIZOTTI, 2018). A razão de ser das pesquisas é a definição de uma resposta que atenda de forma inequívoca a uma pergunta de pesquisa (NASCIMENTO-E-SILVA, 2012), cujo processo é pautado pela transparência (KETOKIVI; CHOI, 2014). Estas respostas devem ter como sustentáculo argumentos lógicos e coerentes, por meio da adoção de procedimentos sistematizados que dão a devida credibilidade às descobertas científicas. São as perguntas que movimentam os meandros científicos e que fazem com que as descobertas sejam confiáveis e tenham a devida credibilidade (NASCIMENTO-E-SILVA, 2012).

Por sua vez, a atribuição IV indica que o Núcleo Docente Estruturante possui afazeres normativos que dizem respeito à fiel observância das Diretrizes Curriculares Nacionais Isso sugere que esta atividade possua similaridade com a função controle do processo gerencial (SILVA et al, 2019), onde o teor das referidas diretrizes pode ser considerado como padrão estabelecido pela legislação pertinente. Neste viés, a avaliação entre o que está registrado nestes normativos específicos e o que é praticado nas instituições de ensino proporcionam aos docentes que integram

este núcleo cenários comparativos de desempenho (OLIVEIRA, 2013). Enfatiza-se que a constante avaliação deste aspecto pedagógico pode contribuir para o aumento do nível da qualidade de ensino nas organizações que ofertam cursos de graduação por meio da fidelidade entre os projetos pedagógicos e as práticas de ensino e aprendizagem adotadas (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017).

Quadro 2. Atribuições do NDE segundo Resolução n° 01/2010 - CONAES

Atribuição	Descrição
I	contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
II	zelar pela integração curricular entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo
III	indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinada com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
IV	zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação

Fonte: CONAES (2010b).

As atribuições delegadas ao Núcleo Docente Estruturante se concentram sobre quatro dimensões, a saber: a) a primeira de cunho relacional, a qual é voltada para consolidar o perfil profissional dos egressos do curso; b) a segunda de ordem curricular, a qual visa garantir a congruência entre as atividades que integram os currículos do curso e a execução prática das mesmas; c) a terceira de ordem científica, com ênfase tanto em pesquisa como em extensão; e d) a quarta de caráter pedagógico, por meio da observância das normas constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e seu fiel cumprimento nos cursos de graduação. Essas quatro tarefas são o sustentáculo do trabalho do Núcleo Docente Estruturante e se bem executadas podem gerar vantagem competitiva às instituições de ensino, não apenas pelo atendimento ao aspecto normativo, como também contribuir com a melhoria dos cursos (GRABAN, 2013). O fato de haver uma legislação específica que justifique a existência deste núcleo no âmbito das universidades brasileiras reforça a relevância desta instância deliberativa, cujo papel é garantir que a instituição atenda adequadamente às demandas de seu ambiente de atuação.

Além de definir o conceito e as atribuições designadas ao NDE, a Resolução n° 01 (CONAES, 2010a) também estabelece as condicionantes mínimas quanto à composição desta instância gerencial. Esta legislação faculta a criação e definição de demais critérios para as instituições de ensino superior, desde que sejam atendidas estas premissas básicas presentes em seu artigo 3°. As recomendações se baseiam em aspectos quantitativos e qualitativos, seja em relação ao número mínimo de docentes

para integrar este núcleo, a titulação acadêmica, o regime de trabalho e a rotatividade dos membros do Núcleo Docente Estruturante.

No item I há a definição da quantidade mínima de professores: a experiência destes profissionais deve estar diretamente relacionada com os cursos por eles ministrados. A questão da titulação indica que os docentes devam ter o grau de mestre ou de doutor, o qual, entre outros benefícios, proporciona amplitude de visão e aumento do nível de conhecimento a respeito das disciplinas lecionadas por estes profissionais. Em relação ao tempo, cumpre registrar que para que o Núcleo Docente Estruturante consiga atender as demandas a ele direcionadas, é preciso que o mesmo disponha deste recurso para realizar sua função de consolidar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação (CONAES, 2010b). Já a questão da renovação cíclica deste grupo deve ocorrer para que novos integrantes possam vir a compor essa instância deliberativa e assim contribuir com o constante melhoramento e atualização dos projetos pedagógicos de cursos.

Quadro 3 - Art. 3° da Resolução n°01/2010

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
Resolução n° 01/2010	Art. 3° As Instituições de Ensino Superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE, atendidos, no mínimo, os seguintes:
	I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;
	II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu;
	III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;
	IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso.

Fonte: CONAES (2010b).

Este quadro demonstrou que são quatro as premissas básicas a serem atendidas pelas universidades no que se refere ao Núcleo Docente Estruturante: número mínimo de docentes; titulação dos docentes; regime de trabalho e ciclo de renovação. Embora as faculdades tenham autonomia para adicionar mais condicionantes quanto à formação do NDE, tendo em vista que estas organizações são heterogêneas e possuem realidades distintas entre si, o atendimento a estes quatro passos pode fazer com que as universidades potencializem os seus projetos pedagógicos de curso. Espera-se que através das boas práticas recomendadas na referida legislação, os núcleos docentes estruturantes possam existir não apenas para cumprimento de uma obrigatoriedade legal, como também para pensar, implementar, avaliar e constantemente melhorar os PPCs nas instituições.

Este processo ao ser bem realizado demonstra que o Núcleo Docente Estruturante se preocupa em construir e ofertar uma educação que prime pela qualidade e pela excelência (SLACK; CHAMBER; JOHNSTON, 2009). Isso contribui para que os projetos pedagógicos de curso sejam consolidados e respondam de forma consentânea às necessidades do ambiente a qual se encontram inseridas, por meio das constantes atualizações nos Projetos Pedagógicos de Curso. Estes, por sua vez devem estar em consonância com as demandas do mundo do trabalho (FIGARO, 2008), o qual se caracteriza pelo seu alto grau de dinamismo.

4 PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE

Quanto aos critérios de avaliação presentes nos normativos do INEP (2017) correlatos a atuação do Núcleo Docente Estruturante, infere-se que estes indicadores estão em consonância com a legislação pertinente (CONAES, 2010a; 2010b; NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) e a observância tanto para com o que preconiza a lei quanto para o que apontam os padrões estabelecidos pelo INEP, suficientes para se atingir o conceito 3 de performance. Por sua vez, os diferenciais sugeridos no conceito 4 consideram a presença de um coordenador de curso, o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do alunado e as necessidades do mundo do trabalho (FIGARO, 2008). Embora a conceituação e as atribuições do coordenador sejam inexistentes na legislação pertinente (SILVA et al, 2019b), é ele o responsável pelo sucesso e pela sustentabilidade econômica dos cursos.

Como uma de suas responsabilidades não descritas em lei é participar ativamente da elaboração e implementação do Projeto Pedagógico de Curso, espera-se que o gestor de cursos possa agregar valor ao planejamento e execução das atividades inerentes ao curso (SILVA et al, 2019a). Além disso, o dirigente de cursos pode contribuir com a avaliação destas atividades ao identificar os pontos onde o curso atingiu os objetivos pretendidos e onde ele se mostrou carente de melhorias (GRABAN, 2013; OLIVEIRA, 2013). Essa análise feita de forma contínua pode contribuir para o constante refinamento do Projeto Pedagógico de Curso, e, por conseguinte, da qualidade dos cursos de graduação.

A questão da avaliação se mostra presente também na questão da aprendizagem (OLIVEIRA, 2013). Infere-se que o Núcleo Docente Estruturante seja capaz de estabelecer indicadores que permitam mensurar se o estudante é capaz de compreender e internalizar a lógica contida nas disciplinas com a destreza da prática (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017). Isso suscita que o alunado não se limite apenas a

ouvir de forma passiva o que o professor se propõe a ensinar na sala de aula ou outro espeço pedagógico. O discente deve possuir a habilidade de saber interpretar a lógica que existe no conteúdo transmitido e a partir da prática comprovar a veracidade do conhecimento por meio da sua aplicabilidade, o que é possível por meio da articulação entre os aspectos teóricos e práticos na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso, pois são dois elementos indissociáveis no que tange a questão do ensino e aprendizagem nos cursos de graduação.

Já a constante atualização do Projeto Pedagógico de Curso para atender as necessidades do mundo do trabalho é requisito mandatório para a sobrevivência dos cursos (FIGARO, 2008). Isto sugere que o Núcleo Docente Estruturante seja capaz de analisar o ambiente externo a instituição, perceber quais são as lacunas existentes e concernentes à formação profissional e a partir desta verificação aperfeiçoar a grade curricular dos cursos já existentes ou ainda propor a criação e implementação de novos cursos na instituição. Outra frente de trabalho a ser atendida diz respeito ao perfil dos egressos (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017), uma vez que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso devem estar em consonância com as exigências do ambiente de atuação do profissional formado pelo curso.

Quadro 4. Indicador 2.1 Núcleo Docente Estruturante – INEP (2017).

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Não há NDE; ou o NDE possui menos de 5 docentes do curso; ou menos de 20% de seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial; ou menos de 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu.
2	O NDE possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; mas não atua no acompanhamento, na consolidação ou na atualização do PPC.
3	O NDE possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; e atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC.
4	O NDE possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCN e as novas demandas do mundo do trabalho.
5	O NDE possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil

	do egresso, considerando as DCN e as novas demandas do mundo do trabalho; e mantém parte de seus membros desde o último ato regulatório.

Fonte: INEP (2017).

Este quadro demonstrou que os critérios de análise do INEP referentes ao núcleo docente estruturante estão alinhados com as exigências presentes na legislação pertinente (CONAES, 2010a; 2010b). A existência de um indicador específico voltado para esta instância gerencial pedagógica reforça a relevância da mesma no âmbito das universidades, cujo enfoque principal é trabalhar no fortalecimento e constante atualização dos projetos pedagógicos de seus cursos. Isto não só atende aos requisitos legais de avaliação como também contribuem para a melhoria (GRABAN, 2013; OLIVEIRA, 2013) da qualidade dos cursos ofertados pela instituição de ensino superior.

Os diferenciais propostos nos conceitos 4 e 5 representam uma visão holística sobre o projeto pedagógico de curso, pois além de atender as premissas básicas exigidas, também há nítida preocupação com a questão do ensino e aprendizagem, o perfil dos egressos e a observância as demandas do mundo do trabalho (FIGARO, 2008; NASCIMENTO-E-SILVA, 2017). Isso acontece para que os cursos possam lograr êxito, uma vez que a razão de um curso ser ofertado é o de atender a uma necessidade do ambiente. Dito de outra forma: quando a aprendizagem é pautada na eficiência dos conteúdos são facilmente internalizados, o que contribui para a formação de perfil do egresso, o qual se torna alinhado com as expectativas do curso. Ao formar profissionais, a instituição espera elevar o nível de conhecimento dos sujeitos, e por meio disso, proporcionar a eles os aprendizados necessários para responder plenamente as demandas presentes no mundo do trabalho (FIGARO, 2008).

Se bem observamos, trata-se de um processo composto por: 1) aprendizagem; 2) formação de perfil do egresso; e 3) adequação as demandas do mundo do trabalho, nessa ordem. O insumo principal deste processo são os conhecimentos e habilidades aprendidos ao longo do curso e o produto final resultante é o aluno diplomado, cujo perfil deve atender de maneira inequívoca as necessidades de seu ambiente de atuação. É daí que surge a necessidade da fidelidade entre o que consta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e a sua prática: é a consonância entre estas duas variáveis que irá assegurar uma boa avaliação (OLIVEIRA, 2013; NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) no critério de qualidade, como proposto por Slack, Chamber e Johnston (2009).

Cumpre registrar que o Parecer N° 4 (CONAE, 2010b) reforça a definição, os critérios de existência e as atribuições do Núcleo Docente Estruturante, bem como a razão de ser desta instância gerencial, a qual não pode ser vista apenas como uma resposta aos procedimentos legais instituídos. Este grupo deve sim ser entendido como elemento que agrega qualidade aos PPCs. Nesse viés, o PPC pode ser entendido como um elemento supridor de necessidades (NASCIMENTO-E-SILVA, 2019), o qual é criado para atender as demandas do ambiente e é o responsável por avaliar constantemente os cursos com o intuito de torna-los cada vez mais aptos a preencher as lacunas de formação profissional existentes em seu ambiente de atuação. Isto pode ser considerado um diferencial competitivo da instituição, além de atender aos normativos exigidos pelo INEP concernentes a esta instância gerencial.

CONCLUSÃO

Este ensaio demonstrou que o Núcleo Docente Estruturante é uma instância coletiva gerencial cujo papel consiste em definir, implementar, robustecer e adequar o projeto pedagógico de curso e com isso torná-lo apto a responder adequadamente as demandas de seu ambiente de atuação. Seu foco de gestão é de cunho pedagógico, que engloba a consonância entre o que consta na programação dos cursos e o que é realizado na prática de ensino. Entende-se o trabalho deste núcleo deliberativo deve ser feito de maneira coletiva, colaborativa e democrática, não apenas para atender aos padrões de qualidade do INEP, como também para assegurar o refinamento ininterrupto dos processos de ensino e aprendizagem existentes nos cursos de graduação.

Além disso, o Núcleo Docente Estruturante pode ser considerado como elemento propulsor, tanto de habilidades como de reconhecimento dos professores, os quais contribuem com suas vivências na discussão e aperfeiçoamento cíclico dos Projetos Pedagógicos de Cursos, o que pode representar diferencial competitivo entre as instituições que conseguem implementar as boas práticas de gestão recomendadas pelo INEP no que tange aos conceitos superiores de avaliação. Projetos pedagógicos de curso coerentes e atualizados de maneira constante representam importante contributo para o aprendizado dos discentes, aperfeiçoamento na atuação dos docentes e aumento na qualidade acadêmica dos cursos de graduação. A atuação deste núcleo nas organizações de educação profissional e tecnológica deve primar pelo atendimento as necessidades do ambiente, as quais serão supridas pela implementação

dos cursos e pela formação dos egressos, cujo perfil deve estar alinhado com o que preconiza o projeto pedagógico do curso a ele correspondente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria n° 147, de 2 de fevereiro de 2007 -** Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Brasília: BRASIL, 2007.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais [livro eletrônico]**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CONAES. **Resolução n° 01 de 17 de junho de 2010.** Brasília: BRASIL, 2010.

CONAES. **Parecer CONAES N° 4 de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE.** Brasília: BRASIL, 2010.

FERNANDES, Marina Gonçalves. **Educação ambiental como meio para o desenvolvimento local:** contributo de quatro instituições da região de Bragança. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2015.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, v.5, n.9, p.90-100, 2008. D.O.I: https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2008.138986

FLORIANO, Mikaela Daiane Prestes; MATTA; Isabela Braga da; MONTEBLANCO, Felipe Leindecker; ZULIANI, André Luís Baumhardt. Extensão universitária: a percepção de acadêmicos de uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul. **Em Extensão**, v. 16, n. 1, p. 9-35, 2017. D.O.I: https://doi.org/10.14393/REE-v16n12017_art01

GOULART, Jefferson Oliveira.; TERCI, Eliana Tadeu.; OTERO, Estevam Vanale. Participação política e gestão urbana sob o estatuto da cidade. **Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)**, v. 7, n. 1, p. 122-135, jan./abr. 2015.

GRABAN, Mark. Hospitais *lean*. 2. ed. Bookman: Porto Alegre, 2013.

INEP. **Instrumento de avaliação de curso de graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento, Renovação de Conhecimento.** Brasília: BRASIL, 2017.

KETOKIVI, Mikko; CHOI, Thomas. Renaissance of case research as a scientific method. **Journal of operations management**, v. 32, n.1, p.232-240, 2014. D.O.I :https://doi.org/10.1016/j.jorn.2014.03.004

KUDO, Stepany Anry; PEREIRA, Henrique dos Santos; SILVA, Suzy Cristina Pedrosa da**.** A proteção jurídica dos fragmentos florestais urbanos: um estudo da paisagem e da legislação ambiental e urbanística da cidade de Manaus.

Desenvolvimento e Meio ambiente, v. 38, n.1, p. 521-540, ago. 2016. D.O.I: http://dx.doi.org/10.5380/dma.v38i0.42687

LOUSÃO, Antoine. A participação política e os desafios da inclusão: aspectos normativos da teoria democrática. **Diversitates**, v. 1, n. 2, p. 28-62, 2009.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Gestão de organizações de ciência e tecnologia**: ferramentas e procedimentos básicos**.** Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. **Diretor**: lógica geral de produção. Roraima em foco, Boa Vista, 12 de abril de 2019. Disponível em: https://roraimaemfoco.com/coluna-c-t-diretor-logica-geral-de-producao-daniel-nascimento-e-silva/. Acesso em: 12 abr. 2019

NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. **Manual de redação para trabalhos acadêmicos:** *position paper*, ensaios teóricos, artigos científicos e questões discursivas**.** São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, Lucilene Rebouças de. **Estudo do processo de avaliação interna**: ferramenta de tomada de decisão, de autocontrole, de autoconhecimento e de melhoria de gestão nas universidades e institutos federais. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SILVA, Ronison Oliveira da; OLIVEIRA, Erinaldo Silva; SÁ FILHO, Paulo de; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar eficiente. **Rev. Gest. Aval. Educ**., v.8, n.17, p.1-13, 2019. D.O.I: http://dx.doi.org/10.5902/2318133836102

SILVA, Ronison Oliveira da; OLIVEIRA, Erinaldo Silva; NEVES, Luciano Oliveira Azevedo; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. Coordenador de cursos de graduação: definição e atribuições deste profissional segundo o estado da arte nacional. *In:* DICKMANN, Ivanio. (Org.). **Caminhos da educação**. São Paulo: Diálogo Freiriano, v. 3, p. 435-457, 2019.

SLACK, Nigel; CHAMBER, Stuart; JOHNSTON, Robert. **Administração da produção**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NO INCENTIVO À LEITURA NAS TURMAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ricardina Sousa Lacerda [1]
Ronne Clayton de Castro Gonçalves [2]

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo traz como tema as contribuições dos contos de fadas como estratégia de incentivo à leitura. Pretende-se fazer uma abordagem sobre a importância do contato da criança com o mundo mágico das histórias e as implicações que isso acarreta no desenvolvimento do ensino/aprendizagem da criança. A partir disso, utilizando a "contação de histórias" como um recurso, para incentivar o interesse da criança pelo livro e pela leitura.

A pesquisa tem como objetivo geral apontar a importância e a contribuição dos contos de fadas para o incentivo à leitura nas series iniciais, em específico 2° ano do ensino fundamental. Quanto aos objetivos específicos referem-se a: identificar de que maneira a leitura contribui para aprendizagem da criança; demonstrar as contribuições dos contos de fadas para formação de um leitor critico; analisar como o gosto pela leitura desde o início das etapas escolares, através dos contos de fadas, torna a leitura uma experiência significativa. A partir disso surge o seguinte problema de pesquisa: De que forma os contos de fadas podem contribuir no incentivo à leitura no 2º ano do Ensino Fundamental?

A literatura infantil ou contos de fadas, se utilizada de forma adequada é um instrumento de grande importância no processo de desenvolvimento intelectual e humano do educando. Permite que a criança comece a manter contato com a leitura, de modo a relacionar-se com este universo não apenas no aspecto da aprendizagem, mas também como uma forma de lazer e entretenimento.

---

[1] Especialização em Psicopedagogia. Lic. em Pedagogia. Docente do 2º Ano - Ensino Fundamental.
[2] Mestrando em Ensino. Especialização em Formação de Leitores. Bacharel em Biblioteconomia. Docente da Disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica.

2. A ORIGEM DOS CONTOS DAS FADAS

Segundo Paz (1992) e Mattar (2007), é impossível determinar precisamente um período histórico como sendo o de origem dos contos de fadas, tal qual os conhecemos atualmente. Assim, conforme Moretti (2009), no que diz respeito ao assunto, as primeiras referências quanto à origem dos contos de fadas remontam ao início do século XVIII, na Europa, mais precisamente na França. Período em que os camponeses, após um dia de trabalho no campo, se reuniam ao redor de fogueiras para falar sobre suas experiências diárias, sonhos e esperanças.

Nessa época, na França, não haviam restrições quanto à presença de crianças no meio dos adultos, as narrativas eram feitas livremente diante delas. Os aspectos narrativos eram explícitos e próximos da realidade, sem a preocupação de usar eufemismos e fantasias para proteger as crianças de determinados assuntos mais grotescos do dia a dia (MORETTI, 2009). As razões são claras, as crianças eram tratadas como adultos comuns, e como tal deveriam participar da vida cotidiana igual aos adultos, ou seja, não havia uma preocupação por parte dos adultos quanto ao que as crianças presenciavam, ouviam e participavam.

Coelho (2000) também afirma que os contos de fadas são narrativas muito antigas, que a princípio não eram destinados ao público infantil, eram narrativas com uma forte carga mitológica usadas para difundir a tradição de povos antigos como os hindus, persas, gregos e judeus. Esses primeiros contos eram caracterizados como mitos, pois seus princípios narrativos objetivavam transmitir às futuras gerações expressões narrativas de conflitos entre o homem e a natureza.

Assim, segundo Cunha (1987, p. 19):

> A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

Dessa forma introduziu-se as narrativas no universo infantil com uma linguagem voltada a compreensão e à realidade das crianças, mas sem perder o teor e a carga moral dos fatos. Uma vez que estas narrativas de cunho moral e realista objetivavam a preparação da criança para a vida adulta futura, logo estes aspectos não poderiam ser camuflados, mas tratados com uma linguagem acessível à criança.

Segundo Gondim, Cunha e Dias (2006), essa realidade também era marcada pelas diferenças sociais, o que implica dizer que as crianças que pertenciam a famílias ricas tinham acesso e direto à leitura, lendo principalmente os clássicos. Enquanto que as crianças filhas de camponeses só podiam ouvir os relatos orais da boca dos pais,

avós e dos mais velhos da comunidade, dessa forma predominava os relatos e narrativas folclóricas.

De acordo com Radino (2003, p. 38):

> Apesar de muitos contos terem chegado até nós pela escrita, sua sobrevivência na história deve-se à tradição oral. Através de uma série de rituais interditos, os contos de fadas foram transmitidos e puderam, dessa forma, perpetuar-se durante séculos. O narrador transformava sua função em um cerimonial em que não só o que era transmitido importava, mas a ritualização de sua transmissão.

A tradução oral, antes da invenção da máquina tipográfica no século XV, era a principal forma pela qual se transmitia as memórias e os conhecimentos dos antepassados. Os relatos orais objetivavam, entre outras coisas, manter vivos as tradições familiares e o conhecimento patriarcal. Assim, juntamente com o legado familiar, os contos de fadas foram passando de geração a geração, século a pós século, até chegarem aos dias atuais.

Segundo Alberti (2006), no século XIX, na Alemanha, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, deram início à busca por textos de histórias de cunho folclórico/popular da época, com o propósito de obter informações e conhecimento para produção de seus contos. Assim, os irmãos Grimm viajaram por todo o interior da Alemanha coletando dados narrativos e informações linguísticas nos locais onde os contos haviam nascido. Essa busca por tais informações também tinha por objetivo fundamentar seus estudos acerca da origem da língua alemã.

Contudo, é impossível precisar detalhadamente a origem dos contos de fadas, para Radino (2003) os primeiros registros de estórias com uma versão onde a linguagem era voltada às crianças, são de sermões de pregadores medievais que, fazendo uso da tradição oral, usavam as narrativas folclóricas para ilustrar situações e argumentos de cunho moral.

Ainda, segundo Radino (2003), no início, quando os contos começaram a ser transcritos as narrativas folclóricas ou contos de fadas, não eram direcionadas às crianças e nem às suas necessidades enquanto tal, uma vez que ainda não se tinha a concepção de infância tal qual a temos hoje.

Atualmente, no país, a literatura ocupa grande espaço de produção literária. Para Alberti (2006), nas obras produzidas estão sendo inseridas ilustrações e diferentes linguagens comunicativas, como a visualidade imaginária, permitindo ao leitor expandir o seu imaginário, estimulando o olhar e a atenção do leitor para a assimilação e decodificação da leitura. Dessa forma a literatura infantil, nos dias atuais, apresenta

grande relevância, caracterizando-se notoriamente por isso, como uma literatura de qualidade admirada por crianças e adultos.

3. CONTOS: UMA PORTA PARA LEITURA

Percebe-se que os contos de fadas constituem uma arte significativa na literatura infantil. Através de suas criações e narrativas de boa qualidade, permitem que as crianças desenvolvam o hábito e o interesse pela leitura. Assim, é importante que ao se realizar um ato de "contação de estória", Coelho (2000) argumenta que o objetivo principal seja o de promover na criança o desenvolvimento de uma personalidade expressiva verbal própria e estimular a sua criatividade latente, e em virtude disso, consequentemente, haverá uma dinamização na sua capacidade de observação, absorção e reflexão.

Os contos de fadas sofreram constantes transformações ao longo do tempo, passando por várias etapas, e agora possuem uma função muito relevante do ponto de vista educativo, que é a de contribuir para formação da criança em processo de desenvolvimento humano e de ensino/aprendizagem.

Os contos de fadas podem contribuir na formação e no desenvolvimento da personalidade da criança, de modo que ajudem a criança a entender com mais clareza e objetividade a realidade que o cerca. Porém, é necessária que, durante o processo de ensino/aprendizagem, seja dedicada uma atenção especial à questão psicoemocional existente em toda criança, certamente isso fará diferença na vida futura dessa criança.

Segundo Gonçalves (2009, p. 16):

> Os contos maravilhosos e/ou os contos de fadas permitem que a criança encontre, hoje, na fantasia, a solução para os seus conflitos, da mesma maneira que o homem, nos tempos primordiais, buscava nos mitos a realização de seus desejos e a resposta a suas indagações. Tanto os mitos quanto os contos mágicos são capazes de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua percepção no que se refere às relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que os cerca. Daí a razão de assegurar-se que os contos têm relação com os mitos e as fadas.

A criança vê nas ilustrações dos contos de fadas, um portal imaginário ornado por aspectos e características reais que alicerçam a sua personalidade ainda em formação, quando em conflitos com o mundo real, oferecendo-lhe soluções compreensíveis e satisfatórias diante dos dilemas reais e os problemas cotidianos as quais exercem influências negativas e/ou positivas sobre o emocional infantil.

Nesse sentido, a realidade contida nos contos de fadas, ainda que fantasiosa e com forte apelo mítico, traz uma abordagem menos danoso à razão e à emoção da criança. Segundo Bachelard (2001) o universo imaginário da criança pode ser

concebido sob duas vertentes, que são a imanência do imaginário no universo real e o trajeto constante do real ao imaginário. São situações dispares que o autor/filósofo define como: *imaginação de urna*, cujo pensamento está ligado ao cientificismo, ao meramente formal, à representatividade do real. Onde na realidade a criança recria uma história que represente e corresponda àquilo que apreendeu enquanto lia; e a *imaginação noturno*, este, parte do princípio de que necessita mobilizar as primeiras imagens, neste caso, os contos de fadas, desvinculá-las e transformá-las de acordo com a sua conveniência ou necessidade.

Nesse sentido, o primeiro contato que a criança tem com a leitura é através da audição, ou seja, isso só é possível através da mediação de um adulto: alguém que está lendo para ela. Somente por intermédio desse tipo de ação é que a leitura, aos poucos, vai sendo apresentada à criança como uma realidade alternativa, simbólica e representativa da realidade factual. Segundo Villardi (1999, p. 11): "Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida". Ao chegar à escola, a criança poderá encontrar por intermédio da leitura, um mundo constituído pelo elemento mágico, onde habita seres incríveis e desconhecido que chamará a sua atenção.

Os contos de fadas são uma referência quando se trata de iniciação à leitura por parte das crianças, e mesmo com raras exceções, para alguns adultos também. Sobretudo, é nos contos de fadas que as crianças, quer seja por ouvir ou por ela mesma ler os contos, começam a redefinir alguns princípios básicos para a vida em sociedade. Bem como começam a desenvolver uma forma própria de conceber e articular o seu pensamento diante de situações conflituosas em busca de soluções.

Esse contato inicial da criança com o universo das palavras escritas deve ser acompanhado por pais/responsáveis e/ou professores, de modo a direcionar e fomentar o hábito da leitura para toda vida (VILLARD, 1999). O hábito da leitura pode não trazer mudanças significativas em grande escala ou para uma quantidade considerável de sujeitos, até porque as necessidades variam conforme a personalidade e o contexto social de cada um, mas certamente mudará a forma pela qual o sujeito/leitor passa a conceber a realidade e a se relacionar com o meio.

Para Vygotsky (2003, p. 18):

> É necessário ampliar a experiência da criança se queremos lhe proporcionar uma base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais vê, ouve e experimenta, quanto mais apreende e assimila, quanto mais elementos reais têm em sua experiência, mais considerável e produtiva será a sua atividade imaginativa.

O imaginário da criança precisa ser alimentado com leituras e informações relevantes para o seu processo de desenvolvimento humano e intelectual. Pois, só assim a criança terá uma gama de ferramentas e técnicas imaginativas que lhe permitirá desenvolver processos criativos e consistentes que solidificará a sua personalidade e embasará a sua atuação no campo social, enquanto agente capaz de interagir e transformar o meio onde vive.

O poder inventivo da criança está relacionado e intrinsecamente ligado às experiências que tem, ao acumulo de informação que consegue adquirir e assimilar. Dessa forma, quanto mais o seu campo de atuação poder ser expandido, maior será a sua capacidade de solucionar situações complexas e de sobressair diante de desafios inerentes às relações humanas.

Portanto, é imprescindível desenvolver na criança o hábito de relacionar-se por intermédio da escrita e da leitura com aquilo que conhece. Uma vez que seria meio prejudicial delimitar temas, isso pode acabar por podar a criatividade e a imaginação da criança, limitando-a reproduzir informações já constantes sem a menor profundidade. Nesse caso, motivá-la quanto aos seus interesses e necessidades é o mais coerente a se fazer.

De acordo com Bettelheim (1980), da mesma forma como acontece com as obras de arte, os contos de fadas possuem muitos aspectos que podem e devem ser explorados com o intuito de acrescer e desenvolver significado psicológico e impactar o que o livro está destinado a transmitir. Pois, a herança cultural de um povo e/ou nação encontra continuidade na percepção e comunicação com a mente infantil.

Dessa forma, os contos de fadas abrem uma gama de opções para as crianças, permitindo assim que o imaginário germine e desperte a curiosidade adormecida, que logo é respondida no decorrer da interação com a realidade fantasiosa por intermédio da leitura. Existem inúmeras possibilidades de descobrir o mundo imenso dos conflitos existências, dos impasses relacionais, das soluções de situações problemas que todos vivem e atravessam cotidianamente. De uma forma ou de outra, através dos problemas que vão sendo enfrentados e resolvidos pelos personagens na realidade fictícia, o mesmo pode acontecer na realidade factual.

3.1 A leitura visual e verbal a partir dos contos de fadas

De modo geral a leitura é um conjunto de situações que configuram em um determinado contexto conferindo-lhe sentido. Para a criança nas séries iniciais essa situação ainda é um pouco complexa, pois ela ainda está aprendendo a diferir uma

linguagem (visual) da outra (verbal) no processo de interiorização daquilo com o que ela está mantendo uma relação interativa.

Segundo Ramos e Panozzo (2011, p. 20):

> O ler está, pois, associado ao entendimento da palavra, mas também ao da visualidade, que abrange diferentes imagens e mesmo a diagramação. (...) No momento da leitura, o leitor interage com a totalidade do texto, participando ativamente da sua organização. Independente do modo como aprendemos e começamos a ler, interagimos com textos constituídos por palavra e por ilustração, fato que implica o convívio do leitor contemporâneo com duas linguagens, verbal e visual, no processo de significação. As peculiaridades da leitura infantil, em especial, a interação entre verbal e visual, implicam modos específicos de ler.

Normalmente quando se fala de leitura, de imediato surge no imaginário das pessoas o "ler a palavra e o desvendar o seu significado", contudo sabe-se que o ato de ler vai além desse aspecto significativo e emblemático. Pois, o mundo é constituído de palavras, sons e imagens que possibilitam outros tipos de leitura para a compreensão da realidade.

Inicialmente aprendemos a ler a partir da mistura de letras e imagens que dão sentido a algo. Esse artifício é usado para facilitar a compreensão do contexto, uma vez que a capacidade de leitura (decifração das palavras e compreensão do seu significado) ainda é muito rudimentar, por isso as imagens para complementar a interação e reforçar o sentido da mensagem lida.

Dessa forma, as experiências com a leitura por parte do educador são indispensáveis na hora de escolher as leituras a serem trabalhadas em sala de aula. O que estabelece um elo de confiança entre o leitor e educador, contribuindo para a fluidez do processo. Diante do exposto, o educador atuando como um mediador entre o texto a ler e o leitor, dinamiza a experiência oferecendo outras formas de leitura (imagens e palavras) dentro de um contexto em que se complementam facilitando a compreensão dos enunciados e da narrativa (NEGRI; OLIVEIRA, 2014).

As imagens, possibilitam à criança desenvolver uma realidade imaginária onde ela utiliza de elementos próprios na criação de personagens e (humanos ou não, fantásticos ou comuns) dentro de uma perspectiva e uma personalidade que pertence somente a ele mesmo, leitor. É a partir dessa experiência com as imagens que surge a associação da realidade visual com o universo das palavras, estimulado por um mecanismo psicoemocional. Portanto, a criança passa a desenvolver uma realidade a partir da realidade estabelecida pelo autor, que serve como estímulo para a imaginação da criança quando em contato com o que vê (NEGRI; OLIVEIRA, 2014).

É através da linguagem verbal que a criança consegue se relacionar e interagir com as demais, passando a utilizar mecanismos e dispositivos linguísticos que com o passar do tempo e as relações estabelecidas no meio social no qual está inserida, vai lentamente se consolidando.

Para Negri e Oliveira (2014) a linguagem verbal, ou o discurso, consiste na expressão real e conceitual da linguagem, ou seja, trata-se da linguagem verbal em ação dinâmica na sua função primordial que é de comunicar o pensamento, externar o sentimento e emitir opiniões diante de determinados contextos sociais e históricos. Pois é através da língua (verbal oral ou escrita) que se emite enunciados e se responde. Dessa forma, toda ação que implica o uso da fala, imediatamente pressupõe-se um ato comunicativo que aguarda uma resposta.

3.2 A literatura infantil: O uso dos contos de fadas como elo entre a leitura e seus significados

O primeiro contato com a leitura, na maioria das vezes, ocorre por meio dos contos de fadas, seja por influência dos pais ou através dos educadores na escola. Com o objetivo de estimular a curiosidade, a imaginação, a criatividade e de ajudar a compreender as emoções e as complexidades do mundo exterior, os professores podem utilizar a literatura infantil como instrumento de desenvolvimento humano e aprendizagem na ação pedagógica (FALCONI; FARAGO, 2015).

Quando em contato com a leitura, a criança encontra-se diante de situações que representam aspectos reais e situações às quais ela se defronta no dia a dia. Que muitas vezes não sabe como se posicionar diante desses acontecimentos e fatos. Assim, a leitura dos contos de fadas permite à criança desenvolver mecanismos e dispositivos psicológicos que lhe auxiliarão na sua postura social diante de outras pessoas e de situações conflituosas.

Para Coelho (2000), a literatura infantil atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização. A exemplo de outros autores e pensadores da educação, a autora acredita que os contos de fadas é um recurso que atua sobre as crianças de maneira fácil, lúdica e inconsciente.

> Que os contos tradicionais são importantes para a construção da subjetividade. Ele explica: Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

É importante que os elementos e a abordagem narrativa possam contribuir para desenvolver as potencialidades cognitivas e subjetivas, permitindo que a criança entre em contato com o seu universo interior, através da leitura. Dessa forma, os professores diante da sua ação educadora, podem utilizar-se dos contos de fadas dentro da sala de aula como suporte para as suas abordagens, pois os mesmos possuem uma estrutura dinâmica e universal e são de grande valia no processo de alfabetização das crianças.

Ainda, apresentam uma sequência de fatos similares a realidade, e sempre oferecem resoluções do problema e um desfecho com um apelo moral. Podendo ser aproveitado nas aulas de literatura, Língua Portuguesa e leitura, além de que, as crianças podem identificar-se de várias formas e maneiras com os personagens e sentirem-se instigadas à leitura.

Segundo Pietro (2000, p. 22):

> Os contos de fadas podem servir de mediadores na formação de valores nas crianças, conservando neles até a fase adulta, o sonho de manter acesa a chama vibrante, intensa e colorida da infância. Pretende-se apontar caminhos, fazendo dos contos de fadas um elo permanente entre a razão e a emoção, como educar as crianças numa era em que a tecnologia tomou conta do mundo, numa globalização onde o individualismo e a aparência teimam em ditar regras e é mais valiosa que a essência. É na infância que nós e professores devemos transmitir esses valores a criança para que elas cresçam saudáveis, conscientes e com respeito a si mesmo e com os outros, usando os contos como mediadores, pois assim de maneira agradável sem impor o que esta criança deve ser ou fazer, estaremos através dos contos de fadas transmitindo-lhes esses valores éticos e emocionais que irão transformá-los num adulto seguro de suas opiniões e atitudes.

De modo geral, é na infância que os valores devem ser desenvolvidos e fomentados na criança, por pais e professores, e as histórias infantis são importantes ferramentas que ajudam nesse processo de desenvolvimento humano e intelectual, pois mediam a relação entre o universo interior apenas sentido pela criança e a realidade exterior vista e muitas vezes incompreendida.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na metodologia desenvolvida para a elaboração desta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico. Segundo Fachin (2006, p. 122) o levantamento bibliográfico compreende “todas as obras escritas, bem como a matéria constituída por dados primários ou secundários que possam ser utilizados pelo pesquisador ou simplesmente pelo leitor”. Utilizou-se a abordagem qualitativa, que de acordo com

Minayo (2012, p. 21) a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações [...], valores e atitudes".

Realizou-se pesquisa de campo na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental o Mundo da Criança. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 169) a pesquisa de campo "é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta". Ainda sobre esta modalidade de pesquisa, Severino (2007, p. 123) afirma que na "pesquisa de campo o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio, a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem".

Os sujeitos deste estudo foram duas professoras do 2° ano do ensino fundamental, vale ressaltar que nesta escola existem somente duas turmas de segundo ano. Na categorização desses sujeitos de pesquisa, foram classificados como P1 e P2.

Como instrumento de coleta de informações, foi realizada a entrevista semistruturada com um roteiro composto por 12 (doze) perguntas, segundo Pádua (2012, p. 70) nesse tipo de entrevista "o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal".

4.1 Caracterização do ambiente da pesquisa

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental o Mundo da Criança, localiza-se no Bairro Belo vista, av. Amanaray Couto n° 1179 na cidade de Itaituba, Estado do Pará. A escola foi inaugurada no dia 7 de maio de 1992, em 1998 foi Municipalizada de acordo com o decreto n° 131/98 da Prefeitura Municipal de Itaituba/PA, passando a funcionar em regime de convênio com esse município.

Tem como missão "oferecer uma educação pautada nos valores éticos, morais, políticos e sociais, formando assim, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de interagir e transformar a realidade para uma vida digna em sociedade".

4.2 As reflexões da prática docente atribuída ao processo de leitura com a utilização dos contos de fadas.

A oportunidade de entrevistar os professores que atuam na Educação Infantil foi significativa, para compreender a contribuição dos contos de fadas no incentivo à leitura nas series iniciais, em específico o 2º Ano do Ensino Fundamental. Dessa

forma, entre as perguntas aplicadas, selecionou-se algumas que possibilitaram o alcance aos objetivos deste estudo, sendo mencionadas abaixo. Então ao iniciar a entrevista perguntou-se:

Você se considera um professor leitor? Comente sua resposta.

A entrevistada P1 respondeu que:

> não, pois apesar de ter o magistério, ser pedagoga e ter várias pós-graduações na área da educação, apesar de trabalhar bastante com a leitura, não sou um professor leitor. Pois, existe uma diferença em estudar e ser um leitor, e duvido que aqui na escola tenha alguém que seja considerado leitor. Pra ser um leitor tem quer ter o hábito da leitura ler por prazer, não por obrigação.

A P2 respondeu que:

> não, apesar de trabalhar diariamente com leitura, não me considero um professor leitor, pois a pessoa pra ser se considerada leitora, tem que ler diariamente, autores diferentes, não só no trabalho ou durante o curso que está fazendo. O professor leitor vai além disso, por isso não me considero um professor leitor. Apesar de achar que a leitura é imprescindível nas nossas vidas.

Compreende-se na fala das entrevistadas, que não basta estar em contato constante com o universo das letras, dos livros pra ser considerado um professor leitor, deve ter o hábito da leitura, do contrário, não poderá ser considerado um professor leitor. Reconhecem que apesar de serem docentes não se consideram professoras leitoras.

De acordo com Frantz (2001) o professor leitor é o ponto inicial, pois é através do seu conhecimento amplo do acervo de literatura infantil, e seu amor por esses acervos testemunhados as crianças, que irá despertar o interesse dos seus alunos pelos livros e assim estabelecer o laço afetivo com a leitura.

O professor é o ponto de partida, através da experiência e do amor que o professor tem com a leitura que será despertado o interesse dos alunos para leitura, pois só se pode falar de algo com propriedade, quando o conheça de fato. Que se tenha tido experiências marcantes a respeito de determinado assunto, só assim o discurso encontrará sustentação e ecoará como verdade, não cairá no vazio e na indiferença dos alunos.

De que forma os contos de fadas podem contribuir para o ensino aprendizagem do aluno?

A entrevistada P1 respondeu:

> podem contribuir de várias formas, proporciona um momento lúdico, desperta a imaginação, a criatividade, a curiosidade, desenvolve o vocabulário e ajuda a escrever melhor. Meus alunos do 2º ano já fazem textinhos, porque eu trabalho muito com

> historinhas com eles, tanto verbal como visual. Vou instigando e eles dão asas à imaginação, ai no final de cada história faço atividades, para ver o que eles aprenderam, o que assimilaram, e garanto que eles aprendem muito, e gostam de historinhas.

A entrevistada P2 respondeu:

> contribui muito, ajuda a criança a perceber o espaço social em que vive, desenvolve a criatividade, desperta o prazer pela leitura, estimula a criatividade e a imaginação da criança. Faz com que eles tenham uma percepção de mundo. A leitura dos contos de fadas é muito importante na formação das crianças, por esses motivos que já citei e por vários outros. Temos um acervo de livros infantis aqui na escola, e trabalho no mínimo duas vezes por semana com ele, gostaria de trabalhar mais, porém é preciso trabalhar outros conteúdos, mais sempre que posso faço a leitura para eles.

Diante das falas das professoras foi possível identificar, vários aspectos relevantes que são abordados através dos contos de fadas. Percebe-se que as mesmas têm conhecimento acerca da contribuição que os contos proporcionam as crianças na series iniciais, pois os contos são muito mais do que uma simples leitura, tem funções importantes, como proporcionar um momento lúdico movido pela imaginação.

Foi possível perceber que entre as professoras investigadas, somente uma delas percebe a importância e executa, enquanto que a outra entrevistada, também entende a importância, mas explora este recurso timidamente.

Coelho (2000) relata que os contos de fadas são capazes de despertar nas crianças o prazer em ouvi-las, e isso tem uma importância significativa para formação de qualquer criança, pois estimula a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a música, o querer ouvir novamente, desenvolvendo dessa forma a oralidade nas crianças dessa faixa etária, considera ser este um importante e significativo veículo de comunicação entre elas.

Todos esses aspectos vêm a contribuir para a formação do indivíduo através da leitura das histórias. O contador pode despertar a imaginação dos ouvintes, transportando-os ao mundo da fantasia, que é muito importante porque ela constrói dentro de si ideias, através de descobertas de outros lugares, ou épocas, outros modos de agir, além de ter a curiosidade respondida, podendo esclarecer melhor suas próprias dificuldades e a resolução de problemas.

Os alunos possuem um ambiente que proporcione um contato com a leitura, uma biblioteca?

Entrevistada P1:

> não, não temos, aqui na escola cada professora cria seu próprio ambiente de leitura. Nas minhas aulas eu crio meu próprio ambiente, em um dia faço uma roda de conversa, outro dia jogos, tapetes no chão, distribuo livros, e assim, deixo a sala

> apropriada, as vezes conto as histórias, outras vezes boto eles mesmo para contar. Divido a estórias em parágrafos e destribou entre eles, assim já ficam sabendo o que são os parágrafos, olha que legal. Também boto microfones neles, eles adoram, e assim todos querem fazer a leitura, se esforçam ao máximo, para ler, porque querem usar esse microfone, e funciona mesmo, ligo a caixa e eles adoram ouvir a própria vozes.

A entrevistada P2 respondeu "não temos, fazemos na sala mesmo, usamos a criatividade para montar na sala um ambiente agradável para eles".

Percebe-se na fala das professoras, que na escola pesquisada não há um espaço próprio pra ser trabalhada a leitura, que as mesmas têm que usar a criatividade para oferecer um ambiente agradável e prazeroso na hora da leitura. Usam alguns recursos como: tapetes, microfones, livros e outros para estimular a participação das crianças, nas atividades de leitura.

A biblioteca escolar é um espaço lúdico por excelência, pois é o lugar de brincar com os livros e com as letras, do faz de conta, do contar e do ouvir histórias. É o local onde se pode estudar, desenhar, onde a criança pode viajar no mundo da imaginação.

Você acredita que os contos de fadas podem contribuir no processo de ensino aprendizagem do aluno? De que forma?

Entrevistado P1:

> com certeza, as crianças vivem no mundo imaginário e os contos aprimoram essa imaginação. Contribui no desenvolvimento da leitura, da escrita, na socialização com os colegas, fazem com que eles se comuniquem melhor, percam a timidez. Quando iniciaram as aulas, as crianças não vinham aqui na frente, e com as contação dessas historinhas e alguns recuso que uso, como o microfone que já mencionei, eles foram perdendo a timidez e hoje fazem fila, a disputa é de quem vem primeiro. Então digo com toda certeza os contos contribuem muito para a aprendizagem.

Entrevistado P2:

> sim, contribui de forma significativa, ajuda a criança se encaixar no meio social, na interação com os colegas e até mesmo com a família. Contribui também no incentivo à leitura e escrita, estimula a criatividade e no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Os professores afirmam que os contos de fadas são de fundamental importância para o ensino aprendizagem dos alunos, pois aprimoram a imaginação, ajuda na socialização de amigos e familiares, contribui de forma significativa no incentivo à leitura e auxilia no processo da escrita.

Abramovich (1993) afirma que é muito importante para a formação das crianças ouvir e contar histórias, escutar é o início da aprendizagem para um ser leitor,

e o ser leitor tem um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão de mundo. A contação de histórias favorece a contextualização do conteúdo escolar de forma prazerosa e dinâmica. Dessa forma, se torna uma ferramenta facilitadora no processo do ensino aprendizagem.

Até que ponto a literatura infantil (contos de fadas) podem contribuir no processo de incentivo à leitura?

A entrevista P1 respondeu

> não sei até que ponto ela pode contribuir no incentivo à leitura, mais sei que a literatura infantil, contribui muito no incentivo à leitura. É preciso ser trabalhada desde muito sedo, pra que a criança chegue lá nas series mais avançadas, já familiarizado com a leitura e assim saber lidar dar com as atividades que irá encontrar, atividades como interpretação e redação, que exigem muito da leitura. Também para que ela se não torne uma obrigação, mais que tenham o gosto de ler. As historinhas proporcionam esse gostar, a criança se diverte com os personagens. Eu levo historinhas infantis também na turma do 5º ano. Eu gosto de ver as crianças lendo lá em silencio, ver o sorriso no rosto delas porque sei que ali elas acharam algo engraçado e estão se divertindo. Então ela contribui nesse sentido, a criança lê um livro, gosta e em seguida vai querer ler outro. Assim sem mesmo perceber, vai criando esse laço com os livros.

A entrevistada P2 respondeu: "ela pode contribuir em vários pontos, um deles é o fato de ter texto curto, de linguagem fácil, então a criança lê, gosta e vai querer ler novamente, acho que é isso".

Analisando as respostas é possível ver que somente uma das entrevistadas percebe a importância dos contos e o quanto eles podem contribuir no incentivo à leitura. Apesar de não saber até que ponto pode contribuir no incentivo a leitura, mas reconhece o quanto é importante ser trabalhado, principalmente nas series iniciais, para que quando essas crianças alcançarem as séries mais avançadas, não tenham dificuldades com a leitura, podendo se sobressair em uma atividade de intepretação ou até mesmo em uma redação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou destacar as contribuições dos contos de fadas para o incentivo à leitura nas series iniciais. Durante a pesquisa percebeu-se que contar histórias, não é apenas abrir um livro e ler o que está escrito nele ou mostrar simplesmente as figuras às crianças, ler um livro é despertar a curiosidade, desenvolver as habilidades, o intelecto e estimular a imaginação, porque os contos são mais que lúdicos, eles desenvolvem a personalidade das crianças.

A partir das observações vivenciadas no campo de pesquisa, foi possível perceber que as professoras reconhecem as contribuições dos contos, não só no incentivo à leitura mais também no ensino/aprendizagem.

Durante as entrevistas, as professoras deixaram claro a importância de serem trabalhados os contos de fadas como incentivo à leitura, pois segundo elas, os contos trazem uma linguagem simples e envolvente. Porém observou-se que apenas uma das professoras demonstrou ter mais afinidades com as histórias, fazendo uso delas com mais frequência e incluindo no seu plano de aula. A outra professora também explora a leitura, utilizando os contos de fadas no seu plano de aula, porém com menos frequência.

Constatou-se também que a escola não tem biblioteca, nem mesmo uma sala de leitura, assim as professoras têm que usar a criatividade para trabalhar com as crianças. O momento da leitura acontece dentro da sala, ou no pátio da escola. A escola é considerada uma instituição de qualidade, porém uma escola de qualidade deve ter uma biblioteca e este espaço pedagógico é muito importante, pois possibilita que os alunos tenham um ambiente que favoreça o contato com os livros e interação com outros leitores. Se não houver esse contato com os livros, terão dificuldades em desenvolver afinidades com a leitura e se tornarem alunos leitores.

Durante a pesquisa foi possível perceber que os contos contribuem muito para o desenvolvimento e a construção do hábito da leitura, todavia é preciso o auxílio do professor, da escola e da família, é necessário a intervenção de alguém para que este recurso se torne importante. É através da leitura que o aluno adquire conhecimentos, auto estima e compreensão de mundo, se torna um cidadão crítico.

No campo da pesquisa, foi possível observar as dificuldades para pôr em prática as atividades de leitura propostas pelas professoras, devido à falta de recursos e de biblioteca. As professoras usam a criatividade, para oferecer um aprendizado de qualidade, acreditando que podem contribuir para um mundo melhor, ensinando as crianças a desenvolverem o hábito da leitura.

Portanto, esta pesquisa possibilitou acreditar ainda mais na importância do incentivo à leitura nas séries iniciais, especificamente o 2º ano do Ensino Fundamental. O quanto esse recurso pode colaborar na vida do aluno. Pois ao ser trabalhada ainda nos primeiros anos, certamente irá repercutir nos últimos anos escolares, entende-se ser um privilégio poder usar a literatura infantil como instrumento para formar cidadãos leitores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosura e bobices. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

ALBERTI, P. B. **Contos de fadas tradicionais e renovados**: uma perspectiva analítica. 130 p. 2006. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Letras) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. Ensaio sobre as imagens da intimidade. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Terra, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil Teoria Analise Didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1987.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FALCONI, Isabela Mendes; FARAGO, Alessandra Corrêa. Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro - SP, v. 2, n. 1, p. 85-111, 2015.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

GONDIM, Maristella M. Ribeiro; CUNHA, Maria A. Antunes; DIAS, Selma A. Passos Wanderley. Linguagens e Códigos. *In*: MENEZES, Mindé Badauy de; RAMOS, Wilsa Maria (Org.). **Livro de Estudo**: Módulo IV. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância, 2006. 116 p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 5)

GONÇALVES, Laiza Karine. **A Leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Letras) PUC – Faculdade de Letras. Porto Alegre/RS, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTAR, Regina Ribeiro. **Os Contos de Fadas e suas implicações na infância**. Bauru, SP: UNESP, Faculdade de Ciências, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORETTI, Cássia. **Contribuição dos contos de fadas para o desenvolvimento infantil.** Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

NEGRI, Andreia Silva de; OLIVEIRA, Lucila Guedes de. **O verbal e o visual em**

Ervilina e o Princês: possibilidades de mediação da leitura. X ANPED SUL, Florianópolis/SC, 2014.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAZ, Noemi. **Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas**. 2. ed. São Paulo: Pensamento, 1992.

PIETRO, Heloísa. **Lá vem História**. [S.l.]: Companhia das letrinhas, 2000.

RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica**: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RAMOS, Flávia; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid, Akal, 2003.

LITERATURA:
UMA EXPERIÊNCIA COM A SALA DE AULA INVERTIDA

Roseli Gimenes [1]

INTRODUÇÃO

Quando se fala de aulas da disciplina literatura, nacional ou não, parece óbvio pensar imediatamente em SAI - sala de aula invertida - porque, no mínimo, é necessária uma leitura prévia, fora da sala de aula presencial, do texto a ser estudado. Torna-se mesmo impossível que essa aula aconteça sem que os estudantes tenham lido a obra.

No entanto, neste artigo, justamente falaremos em SAI tendo em vista os conceitos que envolvem as TDIC. Nesse sentido, trata-se do aproveitamento dessas tecnologias que ajudam o estudante a preparar-se antes da aula para melhor empenho dentro da aula.

A proposta deste artigo é apresentar uma discussão sobre sala de aula invertida para a disciplina literatura no ensino presencial superior de Letras Licenciatura ou Bacharelado. O objetivo deste trabalho é apontar metodologia ativa para o ensino de literatura que mova discentes em aula, saindo do discurso passivo teórico. O professor não é mais transmissor de conteúdo e detentor do conhecimento. O aluno deixa de ser receptor e tem um papel ativo, buscar o conhecimento, ser protagonista. Os procedimentos metodológicos para que funcione implicam em como se dá a SAI, quais são os principais argumentos que defendem essa metodologia e de explanações de como trabalhar essa disciplina. Ler textos antes da chegada do estudante à aula, assistir a filmes homônimos de obras literárias canônicas ou não. A fundamentação teórica desta proposta encontra-se em autores que entendem a SAI como relação ensino-aprendizagem dialógica e mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, Eric Mazur, Jonathan Bergman, José Armando

---

[1] A autora é Pós Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC SP, Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUC SP, Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC SP. Coordena o curso de Letras da Universidade Paulista-UNIP. Autora de artigos e livros entre os quais A menina de Lacan: um conto Rosa, Psicanálise e Cinema: O cinema de Almodóvar sob um olhar lacaniamente perverso e Literatura Brasileira do átomo ao bit.

Valente.O principais resultados a que se pode chegar com a SAI são a leitura reflexiva e dialógica da obra estudada, a relação interdisciplinar dela com outras artes.

O trabalho apontará a explanação teórica do que é a SAI - com suas principais atividades demandas por especialistas e suas implicações - para, em seguida, mostrar exemplos de como a SAI pode ser aplicada nas aulas de literatura. E, finalmente, verificar os resultados positivos e ativos do uso dessa metodologia.

SAI, o que é?

De maneira sintética e simples, podemos dizer que a sala de aula invertida ou *flipped classroom* é uma metodologia ativa que ressignifica o papel do aluno, do professor e da aprendizagem. Coloca o aluno no centro do processo ensino aprendizagem, como protagonista e promove o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, investigativa e colaborativa.

SAI, conforme a obra de Bergmann e Aaron (2012), é uma metodologia bastante didática e acessível de ser colocada em uso. No formato de aula invertida, o professor grava vídeos de curta duração em que apresenta os conceitos fundamentais de um determinado conteúdo. Os alunos assistem às apresentações fora da sala e do período de aula – em casa ou na própria escola, caso não tenham computador ou acesso à *web*. Na aula seguinte, os estudantes usam os conceitos apresentados no vídeo para solucionar problemas, com a ajuda do professor e de seus colegas. Assim, o que é entendido como aula no esquema tradicional (a exposição de conceitos) transforma-se em tarefa de casa, e a resolução de questões para aprofundamento e sistematização, antes feita em casa, passa a ser uma das atividades em sala de aula.

No modelo tradicional, os alunos tentam entender o que está sendo passado no momento em que o professor está falando e, assim, não refletem sobre o que está sendo dito. Isso faz com que percam pontos significantes, pois estão tentando copiar as palavras do professor. Por outro lado, o uso de vídeos e conteúdo gravado coloca as aulas sob controle do aluno. Eles podem pausar, voltar e passar para frente, se necessário, adaptando-os à velocidade de aprendizado individual.

Outro ponto importante é que, dedicando o tempo em sala de aula para a aplicação dos conceitos, faz com que os professores tenham mais facilidade em identificar as dificuldades e aquilo que não foi bem compreendido.

> Imagine uma aula movida pelos problemas ou interesses identificados pelos alunos. Os estudantes exploram um problema da vida real e desenvolvem soluções até que, de repente, percebem que precisam saber como executar determinada função matemática para aplicar o que conceberam. (BERGMANN; AARON, 2012, p. 45).

Dadas as proporções de uma aula sobre literatura, os alunos poderiam, assistindo a um vídeo ou até, como apontaremos, jogando um *game*, entender questões do uso de linguagem figurada na literatura.

A ideia do uso da SAI é também a combinação de metodologias diferentes, ou seja, é possível o uso da aula tradicional com uma metodologia ativa e acrescentar outras, como tarefas de leitura ou uso de quebra-cabeça com o conteúdo estudado.

A respeito disso, considerando a multiplicidade de metodologias ativas, o professor pode usar também a Instrução pelos Colegas (IpC) que é um método desenvolvido desde 1991 por Eric Mazur, Universidade de Harvard, usado por muitas escolas e universidades do mundo, com o objetivo tanto de engajar os estudantes como de levantar dificuldades a respeito dos conteúdos de aula (ARAUJO; MAZUR, 2013). Os encontros presenciais podem ou não ser precedidos por material introdutório extra-classe. Nesse caso, os alunos respondem três questões de texto livre, que contam pontos na avaliação (em geral por meio de algum sistema de apoio à aprendizagem). Duas questões são relacionadas a aspectos-chave do tema e na terceira questão o aluno descreve as dificuldades ou motivações que encontrou na leitura. Com isso, ao mesmo tempo em que a leitura é incentivada, o professor recebe uma visão prévia sobre as dificuldades dos alunos com o conteúdo.

De maneira geral, a sala de aula invertida muda a estratégia metodológica:

> No ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar e ser avaliado. Nesta nova abordagem, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna um lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina. (VALENTE, 2017).

Sabem os educadores que propostas como a SAI não são novas no sentido de requerer à educação modelos diversos e metodologias ativas. Já as pensaram teóricos como os estudos de Vygotsky sobre aprendizado que decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Na ausência do outro, o homem não se constrói homem, escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que veem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação

que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

Esse outro a que se refere o teórico para a pedagogia é aquele, no mínimo, que age e reage, como no caso da relação professor- aluno.

Já clara a ideia de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à educação bancária, tecnicista e alienante, de acordo com Paulo Freire (2009). O educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído; libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado.

SAI na disciplina literatura

A aula de literatura no ensino superior, no caso de curso de Letras, costuma ser considerada atrativa e interessante porque, evidentemente, faz parte da escolha de estudantes que serão futuros professores no caso da licenciatura ou trabalharão também com textos literários, caso do bacharelado.

Esse interesse, no entanto, pode esmorecer se os educandos se deparam apenas com aulas tradicionais que enfatizam a diacronia literária, ou seja, o professor toma conta do conteúdo em sala de aula e vai desfilando os estilos literários século a século.

O que isso significa? Que a literatura passa a ter foco principal na história. Não há mal que aconteça, o acompanhamento histórico é relevante, mas ficará enfadonho se transformar-se em estudo de datas.

Por outro lado, o professor pode - e deve - trabalhar a literatura de forma sincrônica, ou seja, partir de textos literários ao longo da diacronia e combiná-los em outros aspectos. Seja para análise de figuras de linguagem semelhantes, por temas semelhantes ou por fatos sociais e culturais semelhantes, independentes do tempo histórico.

Por um ou por outro lado, a aula pode continuar tradicional se a palavra ficar centrada na figura do professor. Evidente, como já apontamos, a aula de literatura só funcionará se um básico ponto figurar: a leitura anterior do texto escolhido, prosa ou poema. Aqui esbarra o professor no primeiro problema, porque alunos principalmente os de turmas noturnas sempre alegam falta de tempo para leituras, assim como desconhecimento, ao menos das obras clássicas, de leituras anteriores que deveriam ter feito no ensino médio.

O primeiro ponto básico da SAI é a preparação do estudante antes de ele chegar à sala de aula. Um deles, então, necessário, é a leitura da obra. Quase sempre, se no caso de poemas, a leitura é feita em classe. Uma questão se coloca: o que é ler uma obra?

Ler implica em muito mais do que passar olhos à obra. Ler já implica uma análise. A leitura implica um conhecimento de mundo e de teorias literárias. Aqui entramos no mundo também teórico da literatura que já começa por perguntar o que é literatura? Como ler literatura?

Será possível ao estudante ler determinada obra apenas como quem passa olhos? É possível ler um poeta como Camões (1524? -1580), por exemplo, sem nada saber do que foi o movimento literário do classicismo em Portugal? Certo é que há leitores que não são estudantes de Letras ou que não farão da literatura objeto de aulas a outros estudantes no futuro.

Digamos que o estudante de Letras é aquele que entenderá, antes de mais nada, a literatura como arte.

Um estudante do século XXI, no entanto, ainda que continue a ter dificuldades de leitura, é o que melhor compreende a SAI. Por quê? Porque, evidentemente, vive em meio a ferramentas digitais, por exemplo.

> Os estudantes atualmente já estão ligados às questões tecnológicas, mas agora chegou a vez de os professores pensarem seriamente em novos métodos de ensino. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao contrário de apresentações sobre o conteúdo da disciplina.
> Semelhante é a prática pedagógica denominada humanista em que a mediação pedagógica dá-se quando o professor se coloca em posição de mediador e facilitador da aprendizagem. (GIMENES, 2017).

Eis a sala de aula invertida.

Como usar na disciplina literatura?

Partindo do princípio de SAI já explicado, o professor, que também precisa ser 'alfabetizado' em novas tecnologias ativas, pode propor em seu ensino de literatura, além da óbvia leitura do texto:

Jogos, games, RPG

Jogos, como o *game*, caracterizam-se por linguagem híbrida porque há a linguagem visual em movimento, há a narrativa verbal, há a sonoridade de músicas ou mesmo da fala oral. Nesse sentido, a linguagem híbrida dos jogos está bem próxima da do cinema.

O preconceito que existe em relação a jogos desaparece quando pensamos que não há linguagem pura, portanto a literatura, uma narrativa, não é única e preciosa e muito menos pode prevalecer sobre outras linguagens, já que a própria narrativa dispõe-se em várias linguagens. Mais ainda quando nos lembramos de que a narrativa teve por muitos séculos uma característica oral, sonora, e só muito recentemente, com o advento da prensa, é que essa narrativa tornou-se verbal/escrita. Significa dizer que a transmissão oral de histórias tem uma longa trajetória. Ainda em algumas civilizações ela é um dos grandes meios de comunicação e de transmissão de conhecimento entre seus membros. O fato de vivermos, e isso está mudando, em meio a papéis, não quer dizer que haja hegemonia da escrita.

Verdade que se tem dado aos *games* o estabelecimento de nova relação entre as artes visuais, a cultura da comunicação e a indústria do entretenimento. (SANTAELLA, 2007, p. 279). Significa que os *games* tratam particularmente da simulação que deixa jogadores muito próximos da sensação do real. Muito já se falou sobre a questão de simulacro da arte, qual seja, verossimilhança com o real. Ao que parece, nos *games*, esse simulacro, no caso visual, é fantástico. A literatura vista como ficção também faz simulacros. Ninguém há de afirmar cem por cento que uma narrativa é de fato um fato real. Mesmo as narrativas épicas, como *Os Lusíadas,* fazem simulacro do real. Gigantes, monstros, levam nomes dos chamados seres reais da sociedade retratada.

O ser humano, como outros animais, gosta de brincar. E no simulacro com a brincadeira inventa a arte, os jogos. Assim nos ensina Lucia Santaella:

> Um elemento motriz e comum a todas essas criações, que brotam dos arcanos do psiquismo humano, está no lúdico, na capacidade para brincar, no dispêndio, sem finalidade utilitária, da energia física e psíquica acumulada. [...] Não é por ocaso que o humano, único animal que chora e ri, foi capaz de transmutar a brincadeira em jogo, em arte, em música, em poesia, todos eles brincadeiras codificadas e, por isso mesmo, complexas, emblemas da dignidade humana e do orgulho que a espécie pode ter de si mesma. (SANTAELLA, 2007, p. 405-406).

Acerca de jogos: literatura e RPG, anos atrás, um aluno de Letras apresentou como tema de seu Trabalho de Curso a relação profícua entre literatura e RPG. O que é RPG? Nas palavras do autor:

> O RPG – role playing game, ou jogo de interpretação – surgiu na década de 70 nos Estados Unidos, criado inicialmente sob o nome de Chainmail, um complemento para os antigos jogos de miniaturas de estratégias de batalhas, como o WAR, complemento que possuía o caráter de obter o máximo de interpretação ao invés de apenas reproduzir o jogo de estratégia. [...] Assim sendo, é possível constatarmos as grandes duas bases do RPG: as regras e a criatividade. Todo jogo de RPG é um jogo

> de interpretação baseado em um cenário – local onde, no imaginário dos jogadores, o jogo acontece – que possui um conjunto particular de regras que permite a aplicação de elementos típicos da realidade, como é o acaso. Além disso, o conjunto de regras em si permite por parte dos integrantes do jogo uma maior verossimilhança nos acontecimentos narrados e consequentemente evita problemas a respeito de passagens duvidosas da narração. Todo jogo de RPG tem um mínimo de elementos que devem ser seguidos tanto pelo narrador/mestre – pessoa que elabora a história, narra e interpreta os desafios – e os jogadores – pessoas que criam as personagens que viverão nessa história e serão os protagonistas dela – a fim de se ter um jogo divertido e coerente. (MINETTI, 2009, s.p.).

Pela explicação acima, logo se vê toda relação entre o jogo e a literatura. Termos como narrativa, verossimilhança, personagens, mostram como jogar está relacionado à ficção literária. Interessante que se trata de um "jogo de interpretação". Nesse sentido, leva a crer que se trata de trabalho interativo entre jogo e jogador. Ou texto e leitor. Ledo engano quem pensa que a literatura, digamos, um livro, não seja interativo. Todos são. Caso ímpar é o romance **Memórias Póstumas de Brás Cubas** em que o narrador joga o tempo todo com o leitor fazendo – o ir e vir pela narrativa, desafiando-o a resolver enigmas, relembrando-o de passagens importantes da história. Como qualquer jogo, ir e vir é parte da diversão. Avançar uma casa, perder uma jogada. Ganhar outra. Machado de Assis sabia dessa relação como astuto escritor de seu tempo, afinal como nos diz Huizinga, "o lúdico é mais antigo que a cultura". (apud SANTAELLA, 2007, p. 406)

A proposta do aluno consistiu em trabalhar uma obra literária clássica do classicismo português, um épico, *Os Lusíadas*, em RPG. Por quê? Como futuro professor, o aluno já sabia que textos clássicos são dores de cabeça para jovens em idade escolar média. Quem, de fato e verdade, leu essa obra inteira? Quantos apenas dedilham alguns versos, aqueles mais famosos? Ou associam gigantes, como Adamastor, a uma montanha geograficamente real? Uma narrativa em versos, difícil mesmo. Se transformada em jogo, lúdico e prazeroso, estudantes poderiam se interessar pela narrativa. E eis o pulo, do RPG para a Literatura.

A educação se beneficia dos jogos na aprendizagem. É fato. Como o autor fez essa relação jogo RPG **Os Lusíadas**?

> O jogo "Os Lusíadas RPG" foi desenvolvido para o ensino de Os Lusíadas, de Camões, em salas de aula do Ensino Médio. O conjunto de regras desse jogo baseia-se no sistema 4D&T – que é um jogo de Licença Aberta – e consequentemente esse jogo também o será. Alguns elementos foram fabricados a fim de criar um maior colorido na obra, apesar de saber-se que no livro de Camões a única etnia que há no barco é a Lusitânia, optou-se por criar o conceito de mouro convertido priorizando assim no jogo uma maior interação entre diferentes pontos de vista. Outro detalhe a ser considerado é de que Camões e Vasco da Gama serão sempre NPC's – ou seja,

> personagens do mestre – e assim não será possível que um jogador possa ser Camões. Essa escolha foi feita pelo fato de a narrativa em si ser apresentada por Camões – representado pelo mestre – e evitando, ao máximo, deturpações não necessárias na história da obra. A base do jogo de "Os Lusíadas RPG" é dada por dois tipos de nacionalidades (que em 4D&T seriam conhecidas por raças), podendo o jogador decidir entre ser um Lusitano ou um Mouro convertido, e 3 profissões (classes) podendo escolher entre Marinheiro, Bucaneiro, Diplomata e 2 especializações (classe de prestígio): Capitão da Armada e Poeta. (MINETTI, 2009, s.p.).

Longe de banalizar a obra, o autor a torna instigante a jovens acostumados às brincadeiras de jogos, como o RPG. Necessário que se perceba que não é qualquer pessoa que pode sair transformando obras literárias em filmes, jogos, teatro. Importante que sejam conhecedores do código ao qual se transfere a obra, da linguagem, como já apontamos, de cada ligação. Conhecimento, no caso desse RPG, de quem foi Camões, qual sua época literária, qual a cultura da sociedade da época, que obra é **Os Lusíadas**, por que ela foi escrita, qual a importância de sua linguagem poética? Na mesma medida, torna-se fundamental conhecer a linguagem, no caso, de RPG. Assim como um cineasta faz filmes cuja transcriação é literária, um jogador de RPG pode apenas jogar. Ou criar um RPG transcriando uma obra literária, como fez o autor.

A que conclusões, depois de testado o jogo algumas vezes, chegou o autor?

> Assim, com o encerramento deste Trabalho de Curso se chega à conclusão de que este hobby tão difundido em outras partes do mundo possui verdadeiramente o potencial de ferramenta educacional que tantos pesquisadores e pensadores já apontaram como necessária para a criação de pessoas mais autônomas, críticas e leitoras. Dessa forma, aquilo que sempre foi uma forma de diversão se torna o ápice da vida acadêmica e o auge das pesquisas que foram realizadas nestes três anos de estudo [...], mas isso se torna apenas o primeiro passo rumo às futuras pesquisas acerca da educação com a finalidade de mais uma vez dar à sociedade o que se gera de melhor na universidade: a gana de mudar o que há de equivocado para com a educação e a devolutiva prática e eficaz de todo o conhecimento que foi gerado nos longos – mas não menos prazerosos – anos de estudos. (MINETTI, 2009, s.p.).

Significa que a pesquisa deu certo, que alunos passaram a se interessar pela literatura de maneira mais prazerosa porque puderam brincar com ela.

Sobre jogos: literatura e *game*, continuamos com Santaella (2007) que nos diz que a indústria de games fatura mais do que a automobilística ou a bélica. Fácil entender que as pessoas estão levando a sério o jogar/brincar. Nesse sentido, em que pese essa séria importância, os *games* superaram o preconceito? Assim como na citada relação de literatura e RPG, professores pensam mesmo em acreditar que estão lidando com arte quando associam literatura e *games*? Longe disso, poucos professores acreditam que *games* são boa transcriação poética de obras literárias. Continuam

crendo que são jogos e são apenas prazerosos. Significa não dar crédito ao que Barthes nos fala sobre *O prazer do texto*. Então, a literatura precisa ser tediosa por que não pode dar prazer? Nas palavras de Lucia Santaella:

> A proeminência da presença cultural do game é acompanhada quase em igual medida pelo menosprezo e pela avaliação apocalíptica tanto dos teóricos e críticos da cultura quanto dos leigos. Parte-se da convicção, que também subsidiou, há algum tempo, as críticas aos programas de televisão, de que o game é vulgar, banal e nocivo por estimular comportamentos agressivos e violência nas crianças e nos jovens que compõem, certamente, a imensa maioria de seus usuários. (SANTAELLA, 2007, p. 407).

Já mencionamos anteriormente o caráter híbrido dos games, envolvem programação, roteiro de navegação, design de interface, técnicas de animação, usabilidade. (SANTAELLA, 2007, p. 408). Segundo Neitzel (apud SANTAELLA, 2007, p. 409), a diversidade dos *games* divide-se em três classes: jogos de ação, jogos de inteligência e jogos de exploração. Em todos eles, uma condição se mostra em particular, a participação. Sem ela, não há jogo. E, claro, a interatividade que faz com que o jogador seja um coautor:

> O game é um mundo possível porque nele jogador e jogo são inseparáveis, um exercendo o controle sobre o outro. Nele, o jogador aprende as regras implícitas do jogo à medida que interage com ele, tomando como base um mapa mental da navegação que vai se formando a partir de predições baseadas na experiência em progresso do próprio jogo. Nesse modelo, a narrativa se desenrola apenas porque o jogador tenta levar o jogo a fazer sentido. (SANTAELLA, 2007, p. 413).

Assim como o RPG, a novidade dos *games* também está em formar comunidades (virtuais) de pessoas em todo o mundo com os mesmos anseios e desejos. Se os jogos de RPG são jogos de interpretação de papéis, significa que o jogador faz sua história até o limite de sua imaginação. RPG e *games* ou a fusão de ambos já são fenômenos de outra transcriação, a deles para o cinema. Como também a literatura vai ao cinema, a quadrinhos, a *games*, a RPG.

Um exemplo que há na Literatura Brasileira foi a criação de *games* com base em três obras, uma do período do romantismo; outra, do período do naturalismo e mais uma do realismo. Transcrevemos abaixo as informações retiradas do site que fazem menção ao projeto criado por Celso Santiago e que poderão levar o leitor à busca por esses games:

> Que tal construir casas no mesmo terreno do cortiço descrito por Aluísio Azevedo em seu livro de mesmo nome? Ou então aventurar-se com o filho de Leonardo Pataca e Maria das Hortaliças, da obra **Memórias de um Sargento de Milícias**?
> Com a proposta de mostrar aos jovens internautas que a literatura clássica pode ser divertida e interessante, o gestor cultural Celso Santiago desenvolveu o projeto Livro

> e Game, que adaptou para o universo dos jogos virtuais os clássicos brasileiros **O Cortiço** (Aluísio Azevedo), **Memórias de um Sargento de Milícias** (Manuel Antônio de Almeida) e **Dom Casmurro** (Machado de Assis).
> Depois da experiência de utilizar um material multimídia em um curso para educadores sobre o livro Macunaíma, vi que a possibilidade de unir esses universos poderia ser bem interessante. E comecei aí a pensar em trabalhar com games, explica Santiago. Além disso, muitos jovens veem a literatura como obrigação. Pelo contrário, a literatura é prazer, é se envolver, é descobrir.
> No site, os internautas aprendem sobre as obras, seus contextos históricos e sobre os autores participando das aventuras, dramas e vida dos personagens dos livros.
> Três clássicos nacionais que viraram jogos virtuais
> **O Cortiço**
> A história do livro O Cortiço, de Aluísio Azevedo, pode ser "jogada" na página do Livro e Game, projeto que adapta clássicos da literatura nacional para jogos virtuais. Nela, o internauta tem acesso às histórias em quadrinhos, curiosidades sobre a época que livro retrata e ainda pode administrar e construir casas no mesmo terreno descrito na obra do autor.
> **Memórias de um sargento de Milícias**
> O internauta pode se aventurar com os personagens do livro **Memórias de um Sargento de Milícias**, de Manoel Antônio de Almeida. Por meio do projeto Livro e Game, que adapta clássicos da literatura nacional para jogos virtuais, o jogador acompanha brincando o nascimento e crescimento do filho de Leonardo Pataca, e Maria das Hortaliças.
> **Dom Casmurro**
> O livro Dom Casmurro, de Machado de Assis, também foi um clássico adaptado para jogo virtual por meio do projeto Livro e Game. O internauta acompanha o romance entre Bento e Capitu e a desconfiança do amigo Escobar. O jogador confere essa história que envolve intrigas, desconfiança e ciúmes. (CRUZ, 2013/2016)

Interessante verificar que, tanto no projeto de RPG quanto nesses *games*, há uma busca por obras clássicas da literatura, justamente aquelas a que são submetidos jovens do Ensino Médio. Jovens que, em sua maioria, constroem mundos inventados pelos jogos.

As obras que serviram à criação desses *games* são de linguagem ligeiramente acessível, mas tratam de um momento histórico, século XIX, um tanto longe da realidade neste século. A questão não é a dificuldade apenas de linguagem, vocabulário diferente, mas de ambientação, vestuário, comida. Claro, bons professores podem tecer aulas prazerosas colocando essas condições em pauta antes da leitura recomendada. Excelentes professores podem jogar com seus alunos o RPG ou o *game* e depois iniciar contextualização mais profunda e entrar nos romances.

Recentemente, foi criado o *The Pickle Index* (novembro de 2015), que poderia ser um livro comum, mas se trata de um livro-aplicativo, criado pelo britânico Russell Quinn e pelo americano Eli Horowitz. Esse aplicativo mistura leitura e *game*. Essa obra foi lançada em brochura, em capa dura e no aplicativo. No aplicativo, o

leitor transforma-se em membro da sociedade e recebe, inclusive, notificações desse local fictício. O índice que leva aos capítulos da trama é um compartilhado de receitas que recebe notas a partir do volume compartilhado nas redes sociais. O objetivo é que o aplicativo seja uma experiência de imersão. A história dura dez dias no mundo ficcional e é contada no mesmo intervalo no mundo real por meio de boletins diários e das receitas de Flora (uma das circenses). Faz parte da diversão ler e descobrir o que está acontecendo no meio do caminho. A versão capa dura é menos imersiva, mas é interessante porque os leitores vão passando de um a outro. (BOLDRINI, 2015)

Na educação, várias ações- lentamente- têm aparecido na forma de aplicativos, como o caso acima, pais percebem que os filhos brincam muito com dispositivos móveis, como o *I-pad*, e muitos partiram para criar aplicativos educativos inspirados nos próprios filhos. Inclusive para aumentar a interação entre pais e filhos. Exemplos são o personagem *Bita* criado na *Mr. Plot* Produções, produtora de João Henrique Souza ou do *PlayKids*, da *Mobile*, de Flavio Stecca.

Na esteira de criação de jogos educativos, corre o aumento e instituições que procuram ensinar robótica e jogos tentando a popularização que tem as escolas de língua inglesa. Caso da *Future Code*, escola de computação que oferece aulas de robótica, desenvolvimento de aplicativos, jogos 2D e *Minecraft*. Ainda é difícil convencer muitos pais para levarem seus filhos a essas escolas já que sabem que as crianças conhecem bem as ferramentas digitais. No entanto, ter essa facilidade não é apenas o único fator da natividade digital. (SOARES,2016).

Evidente que ao lado da criação de aplicativo também há o desenho de outros aplicativos, aqueles que criam estratégias, uma espécie de contador de tempo que as crianças devem passar diante da tela do computador. Caso da *Monster Joy* que desenvolveu uma plataforma nesse sentido. Polêmicas que envolvem o mundo digital.

Polêmica, aliás recente, foi criada quando a escritora Patrícia Secco, incentivada pela Lei Rouanet, de 2008 (FISCHER, 2014, apud GIMENES, 2017), fez uma versão simplificada da obra **O Alienista**, de Machado de Assis. A autora, de fato, quis simplificar a obra, eis o desgaste. Uma coisa é passar uma obra literária, digamos com mais linguagem verbal, para outra de linguagem, digamos mais visual, como cinema ou *game*. Não há simplificação, mas transcodificação, ou seja, de uma para outra linguagem foi feita a, pode-se dizer, adaptação. Criação mesmo, já que como apontamos passar uma narrativa literária para um *game* requer conhecimento das duas linguagens, assim como faz um tradutor. E ainda segue traidor...

No caso de Patrícia Secco, houve intenção de tornar a obra mais simples a leitores jovens que, é fato, têm dificuldade com a leitura irônica e sagaz de Machado

de Assis. Por que não usar jovens talentosos do RPG ou de *games* para criação de jogos que ajam concomitantes à leitura? Menos polêmica, com certeza.

De qualquer forma, Patrícia também precisou conhecer profundamente a linguagem machadiana para a transposição da linguagem do século XIX à do século XXI. O problema é que Machado não usa palavras difíceis, ele é autor de estilo. Denso como Guimarães Rosa. Como seria transformar Rosa em linguagem acessível? Melhor assistir a vários filmes já feitos como adaptações de suas obras, então.

Agora, é possível ler essa obra condensada e, depois de tomar gosto, chegar ao original. Como fazem muitos filmes, chamam nossa atenção à obra literária.

Cansamos de ouvir que crianças aprendem na brincadeira. Por que não podemos continuar a aprendizagem com os jogos? Jogos desenvolvem competitividade, não que todos os jogos assim o sejam. Jogos dependem do acaso. Acaso a vida não é, a qualquer momento, uma mudança de planos com a qual precisamos saber lidar? Será que faz tão mal assim viver a interpretar personagens, como no RPG? Somos ou não somos uma série de personagens sociais a cada lugar em que estamos, em casa, no trabalho, com amigos? O caráter de simulacro, de imitação, também não é o que fazemos cotidianamente, de sermos ou escrevermos como outra pessoa, ao menos até que encontremos, ou nunca encontremos, nossa própria forma de ser? E se nos perdermos da realidade? Muitas vezes isso acontece e nem sempre estamos jogando, no sentido aqui discutido.

E quanto a jogos e literatura? De nada adiantará criar jogos com caráter didático, mas que mantenham o que os estudantes chamam de aulas tradicionais. São raros os *games* que conseguem aliar as características que atraem jovens aos objetivos de professores de literatura. Os exemplos aqui apresentados, no caso particularmente do **RPG Os Lusíadas**, foram testados em comunidades de participantes de jogos. O resultado foi bastante motivador. A questão é que precisariam também ser testados em comunidades de salas de aula para que sua interatividade e criação lúdica pudessem ser sentidas. O **RPG Os Lusíadas** ainda não foi publicado em livro, que ironia, nem está tão disponível na internet, enquanto que os *games* baseados em obras da literatura brasileira estão com fácil acesso a qualquer estudante, mas dependem, principalmente, da atitude proativa de professores.

E a pergunta que se apresenta é mais difícil. Os professores, em maioria - claro -, sabem jogar? Conhecem as regras de RPG ou *games*? Ou esses novos elementos estarão como computadores, *tablets* e programas guardados em sala de depósito das escolas? Como dissemos, de nada adiantará toda uma parafernália tecnológica se a

escola não fornecer subsídios, cursos, aos professores, porque é necessária a aprendizagem dessas linguagens antes de o jogo começar.

Redes Sociais, Blogues e Sites literários

Do *Facebook* ao *WhatsApp*, as redes sociais movimentam pessoas diuturnamente envolvendo assuntos familiares, um mundo de postagens de textos e fotos, publicidade e negócios. Em uma análise de 2013, revelou-se que o *Facebook* tem 1,15 bilhão de usuários únicos.

Entre os que estão nas redes, há também escritores como é o caso de Pedro Gabriel que tem 1,6 milhão de seguidores. Ele é autor do projeto "Eu me chamo Antônio" e começou na internet em 2012 postando poemas feitos em guardanapos. Segundo ele, o formato nasceu quando, certo dia, esqueceu de levar seu caderno ao bar carioca onde costuma escrever. Gabriel lançou dois livros em 2013 e 2014. Vendeu 200 mil exemplares (SILVA, 2017). Ele costuma dizer que seu sucesso está ligado à linguagem acessível. Esses autores conseguem se comunicar com os leitores tornando-os cúmplices. Um outro escritor, Zack Magiezi (2018), discursa nas redes em forma de poesia. Ele indica o estilo digital apontando que o texto tem que ser sucinto, como um soco. Interessante é que Zack mescla seus textos datilografando-os, depois fotografa com o celular e posta na rede. Mais um autor editado e que deverá aumentar o número de seguidores e de leitores.

Lembramos aqui o caso da escritora Clarah Averbuck que fez processo semelhante ao de Pedro Gabriel. Seus textos conquistaram leitores por meio de seu blogue.

O fato é que a literatura nas redes, de certa forma, democratiza o acesso de leitores. No caso do *twitter*, por exemplo, seus 140 caracteres mudam a maneira tanto de escrever como de ler. São pílulas literárias, repetimos, são doses diárias de poesia minuto, de microcontos. Exatamente essa concisão do *haicai* ou da poesia concreta que se vê retomada nesse espaço.

Jurandir Araguaia (2012) é um exemplo de escritor de *twitter*. Em seu livro *O* **twitter é uma nova literatura?** ele faz um prefácio simplista sobre as possibilidades literárias de criações poéticas nesse espaço exato de caracteres. Afora o prefácio, a obra 'imprime' os vários *twitters* do autor, como: "Um homem é uma fonte de problemas que nunca dorme" (ARAGUAIA, 2012). Pérolas dessa natureza são as expressões do 'poeta'.

Quanto ao *Wattpad*, aquilo que sempre se chamou de escrita solitária passa a uma prática social (de rede) informal e íntima com resultados compostos e que são

consumidos imediatamente. Basta postar como em qualquer rede social e logo são recebidas "curtidas". São quase sempre *fan fictions* - criações criadas a princípio por fãs em blogues- ou contos sobre vampiros, tramas misteriosas. Não há direitos autorais, os ficcionistas postam sem remuneração. Por outro lado, os compromissos de término da obra, de interrupção, de alterações são normais. Também não há distância entre autores e leitores. Claro que se um autor tiver milhares de fãs logo uma editora vai querer publicá-lo, como com o Pedro, do *Facebook*.

A literatura prolifera também em blogues criados por autores formando um espaço de interação criativa, como já mostramos no caso de Clarah Averbuck (2014), e mesmo nos lugares em que a poesia de Spalding (2016) é mostrada aos leitores. Significa também que blogues abrigam literatura e crítica literária e neles há espaço para contribuições. A grosso modo, blogues são páginas na Internet em que as pessoas escrevem sobre diversos assuntos de seu interesse que podem vir acompanhadas de figuras e sons de maneira dinâmica e fácil além de outras pessoas poderem colocar comentários sobre o que está sendo escrito. É um recurso de comunicação entre família, amigos, grupo de trabalho, ou até mesmo empresas. Muitos o utilizam como diários virtuais, escrevendo mensagens envolvendo o lado pessoal, emocional e profissional.

O que nos interessa aqui, evidentemente, são os blogues literários. A internet vem revelando muitos talentos e facilitando a troca de informações entre leitores, escritores e apreciadores da literatura. Muitos sites e blogues divulgam novos livros e indicam aqueles que merecem destaque, facilitando a escolha dos futuros leitores. São listas, resenhas, divulgação de lançamentos, vídeos com comentários e análises, entrevistas com autores, notícias e promoções difundidos entre centenas de blogues especializados em literatura.

Buscar um bom blogue literário não é tarefa fácil. Nas redes há espaços chamados literários, mas que abrigam textos duvidosos do que se entende ser literatura. Muitas vezes, os blogues têm acesso enorme, mas de leitores fantasmas, ou seja, aqueles que apenas estão interessados nas constantes promoções e sorteios promovidos por eles. Como blogueiros têm, quase sempre, interesse em que editoras os publiquem, essa invasão de blogues de toda a natureza poderá justamente afastar as grandes editoras desses sites.

A criação ciberliterária também não é constante nesses blogues, já que a maioria dos autores replicam textos unicamente verbais sem a exploração de novas linguagens. Trata-se apenas de divulgar os textos, o que é temeroso para quem crê

encontrar novos autores. *Technorati*, um motor de busca de Internet especializado na busca por blogues e que faz concorrência às ferramentas de busca de blogues do *Google* e *Yahoo*, mostrou que em julho de 2006 a quantidade de blogues cadastrados no site ultrapassou a barreira dos 50 milhões e cerca de 70000 blogues são cadastrados no site diariamente (WIKIPÉDIA, 2016). Em 2007, já havia 112 milhões de blogues cadastrados.

Além do uso de blogues tão somente para a criação de textos, literários ou não, é interessante seguir alguns que se especializaram em crítica literária ou em apresentar obras ao conhecimento dos leitores. É o caso do blogue **Lendo os clássicos**, por Luiz Ruffato (2016). Luiz apresenta, quase sempre, resenhas de obras literárias clássicas.

Ao lado de blogues e *Wattpad*, e na esteira das revistas literárias, há vários sites criativos e poéticos nas redes. Há muito que as revistas literárias têm publicação na internet. Raro é que se encontre uma de edição recente impressa. Essas revistas compõem um universo complexo, movediço, que estende à sua frente um mundo de várias dimensões. Apesar disso, elas constituem um objeto mal representado na história literária.

É preciso fazer distinção entre uma revista literária e revista científica. Supõe-se que a literária coloque em foco a própria literatura, ou seja, textos literários. A científica, na maioria das vezes, funciona, no caso da literatura, como crítica literária. O que acontece nas revistas virtuais sobre literatura costuma ser a junção desses dois elementos. Quase sempre as revistas trazem textos poéticos, comentários de leitores sobre textos poéticos, comentários de críticos literários sobre textos poéticos. Esse foco é o que vemos em revistas impressas e que migraram para o virtual. Um exemplo é o site *Cronópios*, já comentado por Santaella (2013, p. 204) como "dedicado à literatura, propondo-se discuti-la através de ensaios críticos da publicação de prosa e poesia".

O site é rico. Seu fundador, Pipol, falecido em 2015, que em 1985 também criou o *Pirataria Poética*, um grupo de poesia. O portal *Cronópios* (www.cronopios.com.br) reflete o amadurecimento da obra de autor. Lançado em 2005, é hoje o maior da literatura brasileira e referência de plataforma digital. Registra no seu 10° ano mais de seis mil artigos publicados e cerca de 1,3 mil articulistas cadastrados. O *Cronópios* tem a cara de seu criador. A grandeza desse projeto de Pipol é missão de continuidade após seu falecimento. Pipol mantinha tripla jornada de trabalho. Durante os dias, de segunda a segunda, via-se Pipol em eventos literários, filmando, filmando. Em reuniões de trabalho captando briefings do mercado. E nas madrugadas, atuando como *publisher*, editor fundador do *Cronópios*. Era muitos em

um único homem, tamanha versatilidade e volume produzido. Incansável e movido por paixão. Revelou inúmeros talentos literários. Criou e dialogou com redes de afetos em torno da literatura no Brasil.

Há vários acessos no *Cronópios* para o 'leitor ubíquo' cadastrar-se e postar seu texto que será avaliado, não exatamente avaliado, mas uma comissão oculta verifica (chancela) se o texto tem qualidade. Não se postam apenas textos poéticos, mas crítica literária, comentários, eventos, entre outros. Há entradas específicas, como o da imagem aqui colocada para literatura brasileira, assim como o *Cronopinhos*, dedicado à literatura infantil e infanto-juvenil.

Como se pode ver, há opções de leitura que incluem ouvir o texto e, inclusive, o *QRcode* que permite que se passe esse texto a um equipamento móvel permitindo 'leitura' posterior.

As possibilidades são inúmeras, de *posts* com imagens, o *Fotocs*, *Rede Cronópios* ou *TV Cronópios.*

Jaqueline Lafloula, citada por Santaella (2013, p. 204) ao fazer um estudo de caso sobre o site *Cronópios* criou tampem um blogue - bastante rico - que fosse acompanhando seu trabalho de análise do site, o **Literatura Digital** (2019). Logo depois seguiu para o **#LITIDIG** (2019).

Nesses endereços, Lafloula não apenas comenta o processo de criação do estudo de caso, mas aponta acontecimentos, típicos de quem tem blogues, que se relacionam ao seu tema e à literatura, como na citação de lançamento do 'livro' de *Alice* para *I-pad*:

> Vc sacode o iPad e a história de 'Alice' se torna interativa
> veja o novo ebook – Blue Bus todo mundo ve
> Tá ai uma boa forma de usar mídias digitais (no caso, o recente *iPad* da Apple) para contar histórias tradicionais. (#LITIDIG, 2016).

Pelos exemplos, e na rede é possível ver muito mais, fica claro que sites, blogues são ferramentas para o leitor, o professor e o estudante conhecerem o que de novo - e velho - e recente está acontecendo na literatura. Por que são ferramentas? Porque, no mínimo, para dizer o mínimo, é necessário ter um computador e acesso a blogues e sites, por exemplo. Em muitos casos, é necessário um *I-pad* para a 'leitura ubíqua' de histórias, como a de **Alice no país das maravilhas**. Em outras palavras, além de um computador, há necessidade de um aplicativo que se compra em livrarias em que haja uma seção de livros da *Apple*. No *youtube* **Alice for the iPad** (2016) é possível ver as imagens dessa leitura pelo aplicativo.

Uma obra interessante de mescla dos temas blogues e literatura é o livro - impresso - de Vinícius Campos, *O amor nos tempos do blog* (2010). Pelo título já se percebe a paráfrase feita à obra de Gabriel Garcia Marques, **O amor nos tempos do cólera**, de 1985. Em Marques temos um romance considerado realismo fantástico, cuja narrativa se passa no século XIX, em meio à epidemia de cólera, envolvendo amantes que se encontram e desencontram por conta da família da jovem que não vê o pretendente como à altura da senhorita. Qual é a ideia de Campos em seu romance? Um jovem apaixonado sem coragem de se declarar à amada. Decide, por isso, escrever um blogue. De encontros e desencontros a narrativa vai se construindo. Exatamente essa narrativa é sinal do amor em tempos de blogues. A obra é graficamente construída recuperando a estrutura de blogues. O personagem apaixonado, Ariza, se apresenta logo na primeira página com seu perfil. As páginas contam com impressão colorida de letras que indicam quem conta-narra naquele momento. Ele é azul; ela, cor de rosa. Ao final da obra, o autor se identifica com foto e termina dizendo que criou um blogue especialmente para a obra.

Alguns exemplos citados, há muito mais circulando nas redes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por aquilo que apontamos acima, o professor pode aproveitar esse material para que estudantes previamente possam ler as obras literárias, mas também já desenvolvam um hábito crítico de ler a literatura, ou seja, enquanto joga um *game* baseado, por exemplo, na obra **O cortiço**, de Aluísio de Azevedo, ele vivenciará algo diferente de leitura. Aproveitará de seu universo de estudante imerso na ubiquidade, aquele que está imerso em vários mundos, para ampliar sua visão literária. Nesse sentido, o *game* facilitará sua ida à obra impressa, no mínimo, por curiosidade e para poder jogar melhor.

Na mesma medida, o jogador de RPG verá facilitada sua leitura de **Os Lusíadas**, de Camões. Também, no mínimo, para jogar melhor já que na leitura encontrará muitas respostas narrativas sobre o melhor meio de aproveitar o jogo.

Os exemplos que apontamos vão de obras canônicas como **Os Lusíadas** a outras bem pouco conhecidas como romances de Clarah Averbuck que são potencializados nos blogues e nos jogos, além de acesso à fortuna crítica literária disponível nos *sites* citados.

O que tudo isso significa? Que o professor recomenda essas visualizações de blogues, de *sites*. Recomenda o jogo, o *game*, o navegar pelo ciberespaço que dará ao

estudante a dinâmica de melhorar sua performance em sala de aula. Necessariamente como prediz a SAI o professor de literatura tem em sites e blogues conteúdos e críticas sobre a literatura. Material que o aluno pode ver e rever antes da aula.

No momento em que o professor iniciar a discussão sobre qualquer uma dessas obras aqui citadas - e outras - terá na sala de aula presencial um estudante que já passou pelas TDIC (vídeos, jogos, *sites*) em função de uma aula de literatura. Em outras palavras, um aluno motivado e ávido por discutir determinada obra em sala de aula.

Eis a palavra chave: motivação. Motivação para chegar à sala de aula presencial munido de muita criatividade e vontade para discutir, argumentar, participar da aula de literatura.

REFERÊNCIAS

ALICE for the iPad. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gew68Qj5kxw. Acesso em: 8 jul. 2016.

ARAGUAIA, Jurandir. O twitter é uma nova literatura? São Paulo: agBooks, 2012.

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: Uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362- 284, 2013.

AVERBUCK, Clarah. Blog brazileira!preta. Disponível em: www.brazileirapreta. blogspot.com/. Acesso em: 15 de janeiro 2014.

BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron. Flip your classroom. Washington: Iste Pubishing-ASCD. 2012.

BOLDRINI, Angela. Livro-aplicativo mistura leitura e game. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 28 nov. 2015. Caderno Ilustrada p. C3.

CAMPOS, Vinicius. O amor nos tempos de blog. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CRUZ, Bruna Souza. Clássicos da literatura brasileira viram jogos virtuais. 2013 Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/17/tres-classicos-da-literatura-brasileira-viram-jogos-virtuais.htm>. Acesso em: 25 de abril 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIMENES, Roseli. Literatura brasileira: do átomo ao bit. São Paulo: Scortecci, 2017.

MAGIEZI, Zack. Site: Um quintal perto de ontem. Disponível em: https://www.zackmagiezi.com.br. Acesso em: 20 nov. 2018.

MINETTI, Santiago. RPG&Camões: uma visão lúdico-prática sobre aprender e ensinar Os Lusíadas. Monografia (Bacharel em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Paulista, Campus Alphaville. São Paulo, 2009.

LITERATURA DIGITAL. Disponível em: https://literaturadigital.tumblr.com. Acesso em: 20 mar. 2019.

LISTA10. Disponível em: http://lista10.org/tech-web/as-10-maiores-redes-sociais-do-mundo/. Acesso em: 7 jul. 2016.

RUFFATO, Luiz. Blog Lendo os clássicos. Disponível em: http://lendoosclassicosluizruffato. blogspot.com.br/2016_04_01_archive.html. Acesso em: 8 jul. 2016.

SANTAELLA, Lucia. Da poesia concreta à ciberpoesia. In: SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paullus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação Ubíqua. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Samanta. 'Poeta dos guardanapos' fala sobre literatura e internet no Flipoços: 'Minha primeira rede social foi o balcão do bar'. G1 Sul de Minas, 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/poeta-dos-guardanapos-fala-sobre-literatura-e-internet-no-flipocos-minha-primeira-rede-social-foi-o-balcao-do-bar.ghtml. Acesso em: 20 nov. 2017.

SOARES, Jussara. Escolas de programação querem ser populares como curso de inglês. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 abr. 2016. Caderno MPME, p .4.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem ativa no Ensino Superior: a proposta de aula invertida. Disponível em: http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf. Acesso em: 26 nov. 2017.

VYGOSTKY, Lev. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes,1987.

VYGOSTKY, et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

WIKIPÉDIA. Technorati. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Technorati. Acesso em: 20 nov. 2016.

#LITIDIG. Vc sacode o ipad e a história de Alice se torna interativa veja o novo ebook – Blue Bus todo mundo ve. Disponível em: https://litdig.wordpress.com/2010/05/24/vc-sacode-o-ipad-e-a-historia-de-alice-se-torna-interativa-veja-o-novo-ebook-blue-bus-todo-mundo-ve/. Acesso em: 8 jul. 2016.

#LITIDIG. Disponível em: https://litdig.wordpress.com. Acesso em: 20 mar. 2019.

UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA FREINETIANA, SOB UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA: EDUCAÇÃO PARA O POVO OU EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO?

Jakeline Plácido Marcon [1]
Salete da Silva [2]
Cíntia Cristiane de Andrade [3]

Introdução

Desde os primórdios, a educação escolar, como produto da tradição e da cultura de um povo, tem sido idealizada, por alguns grupos, para atender às demandas de trabalho de determinada época. Dessa forma, é preciso que se busque entender como estas relações - escola e trabalho – são estabelecidas, sendo necessário, para alcançar tal empreendimento, conhecer as teorias de alguns pensadores, inseridas nos contextos históricos nos quais estas foram idealizadas.

O primeiro autor a ser abordado prestou importante contribuição à educação: Michel de Montaigne (1533-1592), escritor, jurista, político, filósofo, considerado um dos maiores humanistas franceses, que viveu em um momento conturbado de transformações de uma sociedade que refletia características fundamentais e contraditórias, envolvendo aspectos econômicos, sociais e políticos, dentre outros (COCO, 2010).

Nessa época, a economia feudal, que caracterizava a Idade Média, sustentava-se na produção agrícola e manufatureira, na confecção (e venda) de produtos pelos artesãos, bem como, em sua oferta pelo comércio. É preciso lembrar, também, que nesse período o Estado já tinha forte atuação sobre os assuntos

---

[1] Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar-UNESPAR/Paranavaí-PR. Especializações em: Educação Especial/ESAP; Psicopedagogia e Gestão Escolar/Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Graduada em Pedagogia/UEM/Maringá. E-mail: jakeplacido@hotmail.com.
[2] Doutoranda pelo Programa de Educação para a Ciência e a Matemática-UEM/Maringá. Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar-UNESPAR/Paranavaí, PR. Especialista em Ensino de Língua Inglesa. Graduada em Letras (Português/Inglês). E-mail: saletedasilva66@hotmail.com.
[3] Doutoranda pelo Programa de Educação para a Ciência e a Matemática-UEM/Maringá. Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar-UNESPAR/Paranavaí-PR. Especialista em Gestão Ambiental. Graduada em Matemática (Licenciatura) e Ciências (Lic. Plena). E-mail: andrade-cintia@hotmail.com.

econômicos. Como resultado das transformações anteriormente elencadas, outra mudança marcante, segundo Coco (2010, p. 01), é "[...] a destruição das formas de pensamentos predominantes da Idade Média e a oposição ao teocentrismo".

Foi inserido nesse cenário que, nos primórdios da sociedade capitalista, Montaigne escreveu sobre a educação para o novo homem que surgia, criticando a escolástica, que "[...] valorizava a memorização, decorar, cópia e [...] castigos rigorosos [...]" (COCO, 2010). Ele postulava, também, a experiência como fundamental para a atuação no comércio e para a exploração de novas rotas de navegação. O autor critica o modo do preceptor ensinar, pelo qual a criança é obrigada a repetir a lição, propondo, ao invés disso: "Que elas não ficassem apenas no aprender teórico, mas que fossem para a prática e que elas é que deveriam decidir". Ele defende "[...] que haja interação entre preceptor e criança e que o preceptor lhe mostre o caminho como a um companheiro de viagem" (COCO, 2010).

Na busca de novos caminhos para a educação, outro autor que é significativo mencionar é John Locke (1632-1704), um inglês nobre, de família conservadora, do século XVII, que viveu em uma época em que a classe média buscava se fortalecer. Ele escreveu sobre a moral e os bons princípios, em um período de "trabalho livre", de individualidade, sendo que, em meio ao período de transição, ainda predominava a sociedade capitalista burguesa. Conforme Teruya *et al*. (2010, p. 16):

> Locke, em suas teorias moralistas e seus pensamentos acerca da educação, remete-nos à uma formação capaz de instruir o cidadão com base no respeito a liberdade e a tolerância. A liberdade, para Locke, é alcançada quando o direito à propriedade é o resultado do trabalho. Suas ideias liberais estavam impregnadas pela filosofia empirista e utilitarista e pelos valores religiosos do protestantismo. A liberdade proposta na educação de Locke, portanto, obedece a uma organização dos interesses da classe burguesa.

Dentre as contribuições de Locke para o pensamento liberal está a concepção da necessidade "[...] de libertar o homem para ações de diversas ordens, desde que esse tenha conhecimento, disciplina mental e física para responder às exigências da sociedade burguesa" (TERUYA, 2010, p. 16). É relevante observar que ele propôs teorias acerca da educação do seu tempo; entretanto, estas ainda têm influência sobre o ensino da escola contemporânea.

Quando se aborda a educação, é relevante, também, mencionar Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo, teórico político e escritor suíço, que é considerado um dos mais importantes filósofos do Iluminismo, cujos pensamentos arrojados influíram de forma profunda na Revolução Francesa (1789). Para Rousseau, era necessário crer "[...] na bondade natural do homem e atribuir à civilização a

responsabilidade pela origem do mal", devendo se considerar que, "Cada fase da vida [...] tem suas características próprias. O homem e a sociedade modificam-se, e a educação é fundamental para a necessária adaptação a essas modificações" (SOUZA, 2002, p. 3). Conforme a mesma autora:

> Rousseau utiliza-se de novas ideias para combater as que prevaleciam em sua época há muito tempo, principalmente a de que a educação da criança deveria ser voltada aos interesses do adulto e da vida adulta. Introduz a concepção de que a criança é um ser com características próprias, e desse modo não podia ser vista como um adulto ou a partir de seu pensamento.Com estas ideias, derrubou concepções vigentes que pregavam ser a educação, o processo pelo qual a criança adquire seus conhecimentos, atitudes, hábitos armazenados pela civilização, sem transformações (SOUZA, 2002, p. 3).

De maneira geral, ao se analisar os princípios educacionais de Rousseau, é possível notar que estes extrapolam os limites de sua época, influenciando diferentes correntes pedagógicas no século XX, bem como, servindo para dar embasamento às noções sobre a finalidade da educação para os nossos dias, especialmente, quando se trata da ideia de "[...] ensinar a criança a viver e aprender a exercer a liberdade" (SOUZA, 2002, p. 3).

Para finalizar esta breve retrospectiva sobre importantes ideias pedagógicas que foram disseminadas entre os séculos XIX e XX, é preciso destacar François Pierre Guillaume Guizot (1787-1874), político e historiógrafo francês, liberal-conservador, que ocupou o cargo de primeiro-ministro da França, entre 1847-1848.

> Deve-se ao período de Guizot no ministério da educação a implantação da instrução primária (lei de 1833), a efetivação de um sistema de salas para as crianças menores de seis anos [...], a reorganização da escola normal e a estruturação de um sistema de instrução pública (WEISS, 2001, p. 44).

Quando Guizot assumiu o ministério, ele construiu, pela primeira vez, na França moderna, "[...] uma política coerente que [...] interferisse no cotidiano educacional [...]. Isto se dá, pois se realiza um processo de hegemonização política do grupo de liberais doutrinários durante a monarquia parlamentar de Louis-Philipe" (WEISS, 2001, p. 45).

Galuch (2005, p. 24) revela que após a consulta a "[...] escritos de ministros da instrução pública e obras de educadores, sobre que participaram intensamente da discussão em torno da criação da escola pública, laica e obrigatória na França, no final do século XIX e início do XX", constatou-se que os conteúdos neles veiculados abordam "[...] a formação que deveria ser priorizada na escola que estava se democratizando, bem como [...] o conteúdo a ser transmitido no ensino de ciências". A autora aponta que, por meio da análise desses registros, historicamente, fica evidente

que "[...] a escola organiza o ensino no sentido de atingir as finalidades educativas que extrapolam os limites de cada disciplina."

Para Guizot, "quando é preciso governar, civilizar, instruir então a condição social, o grau de civilização, de lazer, de luzes, são fatos imperiosos que é preciso levar em conta, e a mesma enciclopédia não serve a todas as classes de cidadãos" (WEISS, 2001, p. 49). Segundo o mesmo autor:

> A proposta educacional que se constituiu a partir de Guizot ministro, buscou, claramente, evitar a construção da igualdade política à medida que entendia o processo pedagógico como totalmente neutro: a escola deveria ser preservada de tudo aquilo que lhe é exterior, já que o saber era visto como uma produção submetida a uma ordem e descolada de todo interesse objetivo Em uma sociedade dividida como era a francesa, entre os que podiam ascender ao espaço político e os que não podiam, em função de suas condições sociais e culturais, também a educação, embora pública, todos tinham acesso e "ordenada e financiada pelo Estado", era profundamente marcada por esta divisão, já que ela não era pensada como universal, mas como uma mesma escola para todos (WEISS, 2001, p. 51-52).

Nota-se, portanto, que, nesse período, a educação era vista como base para a sedimentação de uma organização social hierárquica, excludente, na qual, embora fosse apregoado um sistema de ensino para todos, as classes populares só tinham acesso a um ensino primário básico.

Diante das discussões estabelecidas neste artigo, evidencia-se a importância de se conhecer e compreender as diversas teorias pedagógicas que foram sendo elaboradas, implementadas, avalizadas, reelaboradas, substituídas, ao longo do tempo, em um processo constante de evolução, adequação, reformulação, devendo sempre ser considerando o contexto social nos quais elas foram geradas e o tipo de indivíduo que se queria formar. Afinal, conforme Severino (2000, p. 6), tendo como núcleo de todas as relações a relação produtiva, é preciso levar em conta que:

> [...] se, por um lado, a educação pode contribuir para disfarçar, legitimando-as ideologicamente, e abrandar as contradições e os conflitos reais que acontecem no processo social, por outro, pode também desmascarar e aguçar a consciência dessas contradições, contribuindo para sua superação no plano da realidade objetiva. Se a educação pode ser, como querem as teorias reprodutivistas, um elemento fundamental na reprodução de determinado sistema social, ela pode ser também elemento gerador de novas formas de concepções de mundo capazes de se contraporem à concepção de mundo dominante em determinado contexto sociocultural.

Educação para o povo ou educação para o trabalho?

O princípio que estabelece a escola como "direito" se originou somente a partir da Revolução Francesa (1789-1799), episódio que marca o momento em que a

burguesia se configura como classe revolucionária e conquista o poder. Nesse período, a marginalização social em que o homem se encontrava se justificava pela ignorância, mostrando-se necessária, portanto, a criação de instituições preparadas para retirar o sujeito desta condição (ROCHA, 2005, p. 89-90).

Foi nesse contexto que foi instituída a Escola Tradicional, surgindo como uma solução à ignorância que predominava na sociedade da época, passando a ser vista como um instrumento para a difusão da instrução e a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Portanto, foi na tentativa de se equacionar o problema da marginalidade que, de acordo com Saviani (1997, p. 17-18), "A escola é erigida, pois, grande instrumento para converter os súditos em cidadãos".

Pode ser afirmado que, neste período, na visão do capitalismo, o trabalhador necessita apenas de uma formação básica, que o capacite para o trabalho nas indústrias. Não é aconselhável que ela se prepare além disso, pois é preciso evitar o desenvolvimento do senso crítico, que poderia levá-lo a questionamentos sobre sua condição na hierarquia de classes sociais.

Em face das mudanças da realidade social, o papel da educação na sociedade também foi se transformando, dando origem, então, a um sentimento de grande decepção em relação à Escola Tradicional, pois, esta não vinha conseguindo efetivar a universalização proposta pela classe burguesa, sendo apontada, portanto, como incompetente para promover a inclusão social, devido ao seu tipo de ensino, mostrando-se necessária, então, uma renovação.

Devido ao cenário rico, complexo e sofisticado, que predominava na sociedade da época, surgiram várias teorias e concepções de educação, que tinham como objetivo questionar a escola construída pelo Estado burguês, sendo oferecidas outras possibilidades para a reestruturação da referida instituição. Nessa perspectiva, no final do século XIX, em consonância com Saviani (1997), constitui-se o movimento denominado "escolanovismo", que pode ser considerado revolucionário para a época. Diante das novas ideologias, a ignorância deixa de ser reputada como o único motivo da marginalidade; e o marginalizado passa, então, a ser visto como o "rejeitado".

Ao analisarmos os princípios que fundamentam a pedagogia da Escola Nova, observamos que ela prescreve que: - A criança deve aprender fazendo, pela sua própria experiência (*learning by doing*); o método deve ser fundamentado na interação e participação da criança na construção de seu próprio conhecimento; é necessária uma

reforma no "interior" da escola (suas práticas, seus métodos, uma nova visão/postura do professor e dos alunos em relação à forma de ensinar e aprender).

Na percepção de Rocha (2005, p. 94), no que se refere aos princípios da Escola Nova, mesmo esta propiciando transformações teóricas nos modos de ensinar e organizar a escola, suas intenções não se modificam, apenas suas técnicas de "transmissão educativa". Saviani (1997, p. 22) atesta que:

> [...] a Pedagogia da Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, agravando a questão da marginalidade. Transforma o eixo de preocupação política em técnico-pedagógico, "[...] cumprindo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses [...]".

Foi nesse cenário, do início do século XX, que Freinet (1896-1966) elaborou sua teoria pedagógica, fundamentada nos princípios escolanovistas, propondo uma organização escolar e técnicas educacionais que buscassem confrontar a escolástica. Este educador se encontra entre aqueles que podem ser relacionados às concepções da Escola Nova que, nas primeiras décadas do século XX, insurgiu-se contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica.

Em se tratando da pedagogia de Freinet, é preciso lembrar que as necessidades originadas pelo capital e pelos interesses dominantes, em um dado momento histórico, podem ser relacionadas a várias concepções de educação, que assumiram diferentes facetas, em diferentes épocas. Segundo Meszarós (2008), estas diferentes particularidades da educação escolar surgem como ferramentas para formar o trabalhador, mas, também, para buscar propor a este uma educação ativa.

Ainda em conformidade com Mészaros (2008, p. 05), ao se abordar a educação institucionalizada, buscando retratar a realidade do final do século XIX, constata-se que esta teve como principal finalidade:

> [...] não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" (i.e. aceite pelos indivíduos "educados" devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente.

Nessa perspectiva, este artigo tem por finalidade investigar as bases da pedagogia proposta por Freinet, no final do século XX, considerando essencial que se obtenha a compreensão sobre como tal teoria se construiu, uma vez que a mesma ainda tem influenciado a escola contemporânea, que deve ser entendida como produto de um processo histórico. Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se pela

pesquisa qualitativa e exploratória, e a revisão bibliográfica de obras do próprio educador, bem como de pesquisadores como Rossi (1982), Saviani (1997, 2012), Rocha (2005) e Meszarós (2008), considerando as questões sociais, econômicas e culturais do período pós-guerras do século XIX. Será abordada, ainda, as relações de sociedade, educação e trabalho, que influenciaram diretamente a proposta de Freinet, assim como os pressupostos teóricos e práticos, fundamentados nos princípios das concepções escolanovistas. As informações obtidas foram avaliadas de forma organizada, mas, intuitivamente, enfatizando-se o subjetivo, como meio de compreendê-las e interpretá-las.

A perspectiva dialética da Pedagogia Freinetiana

Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, na aldeia francesa de Gars, nos Alpes Marítimos, fazendo parte de uma família simples, que pastoreava ovelhas. Na adolescência, mudou-se para a cidade de Nice, onde iniciou o curso magistério na Escola Normal; no entanto, seus estudos foram interrompidos pela eclosão da Primeira Guerra (1914-1918). O jovem Freinet se alistou e foi durante uma batalha que ele, na posição de oficial, teve seus primeiros alunos, uma vez que, percebendo que a maioria dos soldados era analfabeta, ele os incentivou a aprenderem a ler e a escrever, para que pudessem se comunicar com os seus familiares.

Durante a Guerra, Freinet desenvolveu uma grave infecção pulmonar, causada por gases tóxicos, o que lhe acarretou dificuldades para respirar e falar, contudo, mesmo assim, quando retornou da batalha, ele retomou sua carreira de magistério e, posteriormente, os seus estudos. Freinet começou, então, a trabalhar como professor-adjunto em uma escola simples de Le Bar-Sur-Loup, onde, até sua saída, em 1928, o educador já havia construído o essencial de seu pensamento e de sua proposta. Em 1933, ele abandonou o sistema público de ensino, onde fora hostilizado e, anos mais tarde, em 1935, ele criou sua própria escola privada.

Durante a II Guerra Mundial (1939-1945), Freinet foi preso por sua filiação comunista e sua escola foi fechada. Mesmo em tal circunstância, ele aproveitou seu tempo de detenção para escrever várias de suas obras, sendo que, quando a guerra chegou ao fim, o educador se empenhou, com afinco, à tarefa de difundir seu pensamento. Para desenvolver seu trabalho, ele criou o Instituto Cooperativo da Escola Moderna, em 1947, e a Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna, em 1957. Ele morreu na cidade de Vence, na França, em 1966, deixando-

nos as bases para o estabelecimento de discussões e propostas educacionais, que encontram eco até os dias atuais.

É possível compreender o contexto social de produção da obra de Freinet pela leitura do livro A *formação da infância e da juventude (1972),* pois, nele, o autor discorre sobre as mudanças no comportamento das crianças, dos jovens e das famílias, apresentando e analisando uma nova organização social, que se estruturou após as grandes guerras mundiais e o desenvolvimento da indústria.

Analisando, pois, o cenário pós-guerra, Freinet (1972) destaca que antes destes acontecimentos, que atingiram profundamente a sociedade, os homens eram, prioritariamente, as autoridades da casa. Entretanto, com a saída destes senhores para as obrigações militares, ocorreram mudanças de atitudes e tradições familiares, pois as mulheres passaram a ocupar o lugar de "pais de família", tendo que ocupar determinadas funções no trabalho, que antes eram destinadas aos homens. Tal fato acarretou a necessidade de que as mulheres, agora operárias, delegassem à escola a educação de seus filhos. Mais tarde, atendendo às exigências imperiosas advindas da guerra, os adolescentes se tornaram mão de obra para a produção, nas oficinas e nas fábricas, ao lado de suas mães. Mencionando Freinet (1972, p. 12), "A família havia se deslocado. A casa está vazia, salvo nas horas das comidas. Outra organização social acabara de nascer."

Ainda citando o autor, este revela que o fortalecimento da indústria reforçou a figura da mulher no trabalho, e que a criança, dependente desta trabalhadora, precisou da escola para lhe servir de "porto seguro", esperando-se que tal instituição transmitisse a ela o equilíbrio de que esta necessitava para conseguir se inserir na sociedade. No entanto, o que pode ser observado é que a referida escola continuou sua trajetória, como se as consequências da guerra e as transformações no campo do trabalho não tivessem ocorrido, mantendo-se arraigada às suas práticas tradicionais, sem considerar que suas propostas e seus métodos já não davam conta das demandas existentes. Na concepção de Freinet (1972, p. 18), "A escola é como uma máquina antiquada que talvez cumpria sua função em outros tempos, porém, se encontra hoje superada [...]".

Na visão do educador, a escola não cumpre a função do seu tempo, não atende às necessidades da evolução social e familiar. A respeito disto, ele atesta que:

> Temos nos ocupado a examinar detalhadamente esta evolução familiar, social e escolar, para que não se creia que a falta de autoridade e disciplina que caracteriza a nossa época, e as crises profundas que derivam dela, são resultado de uma espécie de demissão de pais e educadores em uma deterioração das funções básicas do nosso

> modo de vida e que seria suficiente, neles, com restaurar teóricas, intelectual e moralmente esses dados para corrigir o mal (FREINET, 1972, p. 19).

Pelas considerações do autor, é possível notar a sua preocupação em examinar a evolução da família, da sociedade e da escola, ao invés de apenas responsabilizar os pais pela falta de autoridade e disciplina. De fato, observa-se que ele busca compreender as mudanças ocorridas em termos de estruturas que exercem funções de base da sociedade. Para Freinet (1972), as transformações sociais advêm de ocorrências que acarretaram grande impacto, tais como, as grandes guerras mundiais e o desenvolvimento da indústria, que foram capazes de provocar mudanças profundas no comportamento das pessoas, bem como a percepção destas sobre a organização da família.

Com efeito, a evolução que marcou tal período era de caráter irreversível e os homens/cidadãos teriam que se adaptar às exigências da formação para o novo contexto daquela sociedade, tendo que compreender que não seria mais possível retornar à autoridade, que se firmava, então, por meio de castigos ou de recompensas.

A respeito desta questão, relacionada ao contexto escolar, Freinet (1972) indica que não há sentido para os castigos, pois os mesmos causam revolta nos alunos, obtendo-se destes últimos, consequentemente, maus resultados. Esta ideia se aplica, também, às recompensas, uma vez que deve se compreender que os educandos devem produzir porque as atividades se mostram interessantes, executando-as porque gostam do que estão fazendo e não por mera obrigação, ou imposição.

Complementando este pensamento, de acordo com Freinet (1972), a verdadeira educação é aquela que educa para o trabalho, por isso, por meio de sua obra, ele busca reverter ou superar a crise da juventude, indicando que tanto a escola, quanto a família precisam considerar a base do trabalho, suas relações e o que é considerado ideal como modelo de comportamento para os trabalhadores que nele atuam, sendo que, se for estabelecido, em todas as idades, em todos os meios, na escola e na família, a função deste, encontrar-se-á as condições para o equilíbrio individual e social. Defendendo estas ideias, ele propõe, então, um modelo inovador de organização escolar.

Para materializar sua concepção, Freinet pensa na escola como uma comunidade, onde os alunos dividem as tarefas, respeitando as possíveis preferências dos indivíduos, obtendo o máximo de eficiência em beneficio da coletividade e da equipe de trabalho. Na busca de comprovar suas teorias, o educador desenvolveu várias técnicas pedagógicas, estando dentre elas: as aulas-passeio, a assembleia escolar, a imprensa escolar, o jornal da classe, a correspondência escolar e os textos livres. É

possível observar que os métodos por ele postulados focalizam atividades que são pautadas na experiência dos alunos, na técnica e na aprendizagem natural.

De acordo com Rossi (1982, p. 113), Freinet "[...] foi um importante educador francês, cujas propostas foram o resultado de sua prática pessoal como professor primário desde a sua juventude". Contudo, sem retirar o seu mérito, vale ressaltar que ele pensou em uma organização escolar inserida em um período de efervescência das ideias da Escola Nova, marcado por um cenário de pós-guerras, em que tanto a França, quanto o resto do mundo necessitava da industrialização.

Diante do exposto, podemos afirmar que a ciência e a tecnologia foram reconhecidas como essencial neste período, fato que acabou dando origem a um movimento que vinha confrontar a educação tradicional. Rossi (1982, p. 113) indica que "Freinet desenvolveu luta prolongada e incansável contra a educação tradicional", fazendo-se presente em congressos internacionais da Educação Nova, onde esteve em contato com grandes educadores da sua época, como Ferrière (1879-1960), Claparède (1873-1940), Bovet (1878-1944) e Cousine (1881-1973). Esses autores tiveram em comum a concepção de novas ideias acerca da educação, no período em questão, que acabaram por influenciar Freinet na elaboração de sua própria teoria educacional. Além das obras destes pesquisadores, o autor estudou, ainda, os clássicos da pedagogia contemporânea escolanovista, sendo que os princípios que a regem podem ser percebidos na gestão da escola Freinet.

Em se tratando da Escola Nova, ela objetivava a organização de um sistema educacional consonante com o movimento industrial e as relações de trabalho, que se construíam naquele período. Dessa forma, eram apontadas novas formas de educar, que atendiam aos modelos de produção vigentes. Defendendo este ponto de vista, Leontiev (2004) revela que:

> Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a pratica sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como os diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta, criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor, os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o processo histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Atendendo ao movimento sócio-histórico do período no qual vivia, Freinet buscou otimizar vários métodos pedagógicos, que tinham como finalidade "[...] aumentar a iniciativa e participação da criança no processo pedagógico, como forma a permitir, no futuro, sua iniciativa e participação ativa na sociedade maior e não sua mera integração social" (ROSSI, 1982, p. 113).

Um fato que merece reflexão sobre o autor é o de que ele foi membro ativo do Sindicato e do Partido Comunista, lutando por causas populares e por justiça social, acreditando que seu modelo de educação seria usado a serviço da libertação do homem. No entanto, o que se pode perceber, em uma análise mais abrangente de sua pedagogia, é que, na contramão de suas intenções, ele contribuiu para a construção de uma escola que atendia ao trabalho capitalista. Nesse sentido, o próprio Freinet (1972) argumenta que:

> O difícil será também preparar os educadores para sua nova função de chefes de oficina, e fazer admitir que a administração da escola pode funcionar segundo as normas universalmente válidas para a indústria e o comércio; e que nem todos os alunos são obrigados a executar ao mesmo tempo a mesma tarefa, seria inútil, para que haja, neste nível, uma divisão de trabalho válida (FREINET, 1972, p. 50).

O modelo de educação escolar e familiar, proposto por Freinet (1972), salienta que as ações da família e da escola devem estar pautadas em princípios, normas e comportamentos para o mundo do trabalho. É possível, portanto, constatar as contradições em sua proposta, quando se pensa em educação para a liberdade e educação para o mundo do trabalho que, visto em seu contexto, era capitalista, com uma organização produtiva fordista.

Segundo Braverman (1974, p. 54) "[...] só quem for o senhor do trabalho confundirá força de trabalho com qualquer outro meio de executar uma tarefa [...]". Este autor destaca ainda que:

> A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a organização científica do trabalho, mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1974, p. 124).

O mesmo autor discute, ainda, o trabalho nas relações capitalistas, criticando a divisão do trabalho mental e manual, assim como, a especialização em operações limitadas, salientando que a alienação progressiva do trabalhador, que se dá pela organização do processo produtivo, desconsidera o trabalho intelectual, devendo ser considerada importante a quebra da resistência deste trabalhador e a necessidade

permanente de sua "formação", tendo-se em mente as demandas determinadas pela economia capitalista (BRAVERMAN, 1974).

Retomando a reflexão sobre as ideias de Freinet, Rossi aponta que, para este educador:

> [...] o trabalho era, ao mesmo tempo, a base e o motor de uma educação popular. Essa era a razão pela qual achava que fosse preciso organizar um novo sistema de educação, o princípio que determina a vida do homem, intelectual e material, individual e social, isto é, o trabalho deveria ser seu princípio (ROSSI, 1982, p. 115).

Compreende-se, portanto, que o trabalho, na concepção de Freinet, é atividade inerente ao homem, que por sua ação, é capaz de transformar a natureza e, ao mesmo tempo, o próprio homem, que seguirá produzindo e acumulando conhecimento. Concordando com tal pensamento, Braverman afirma que "[...] a espécie humana partilha com as demais a atividade de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades" (BRAVERMAN, 1974, p. 49).

Diante destas reflexões, é importante enfatizar que o trabalho natural discutido pelos autores referenciados, quando estudado, tendo em vista os primórdios da humanidade, é compreendido como inerente às necessidades do homem e à transformação da natureza. Todavia, esta mesma atividade é influenciada historicamente pelo processo de produção, de acordo com o momento histórico e a sua economia, determinando, desta forma, as relações sociais.

Retornando à pedagogia de Freinet, este educador idealizou uma "escola do povo" (ROSSI, 1982); contudo, ao se analisar o sistema econômico predominante no século XX, no qual o autor viveu, observa-se o povo exercendo um trabalho formatado, sob uma organização fordista, dentro das fábricas, cuja premissa era "[...] elevar a especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de certo momento, o operário torna-se efetivamente um apêndice da máquina" (PINTO, 2007, p. 45).

Com relação à proposta de Freinet, nela ele idealiza uma escola associando sua preocupação com as relações sociais e a sua paixão pela educação (ROSSI, 1982). Pode ser afirmado, portanto, que ele foi um educador visionário, que não se ateve apenas ao processo produtivo incorporado naquele momento, pois pensou em uma organização escolar pautada na cooperação, no trabalho em equipe, na experiência, na comunicação, dentre outras características, que são paralelas às necessidades da reestruturação produtiva do final do século XX.

Freinet almejava vencer as resistências, tanto dos pais, quanto dos profissionais da escola, no sentido de que os professores abandonassem as velhas técnicas do sistema educacional tradicional. Já em relação aos pais, ele ressalta que estes precisariam ter a consciência de que seria extenuante a educação dos filhos, pois, como progenitores, teriam que pensar nos trabalhos que estes exerceriam, tendo o dever de fazer esta escolha no lugar de sua prole, por meio da orientação.

No que diz respeito à educação que os pais devem ministrar aos filhos, Freinet (1972) indica que é preciso levar em conta a idade destes jovens, quando se pensar em lhes atribuir algumas funções, mas, que é imprescindível que eles participem ao máximo das atividades familiares. O autor adverte, ainda, que os trabalhos destinados às crianças não devem ser egoístas, mas, sim, produtivos, como por exemplo, eles devem cuidar de um animal ou de uma planta, arrumar e/ou varrer a casa, dentre outras atividades que fazem parte da rotina familiar. Ele enfatiza, também, que a educação dos filhos é um trabalho árduo para os pais, já que, ao final de um dia de labor, os progenitores chegam cansados em casa. Segundo Freinet (1972), a tranquilidade dos pais e a educação dos filhos não andam juntas.

Influenciado pelo movimento da Escola Nova e se contrapondo à pedagogia tradicional, Freinet defendia que a escola, por ela mesma, poderia impulsionar uma equalização social, alterando os fatores da marginalidade, intervindo nas relações sociais e colaborando para a solução das dificuldades enfrentadas para a formação da juventude e da convivência familiar. Todavia, por outro lado, ele pensou em uma organização escolar que atendia ao trabalho (atividade que para ele era vital ao homem), fato que levanta a hipótese de que o educador não levou em consideração que são as relações de trabalho que estabelecem as relações sociais e o cotidiano da família.

Desta feita, Freinet, considerado por alguns autores um visionário, manteve a crença em um sentido inverso: ele acreditava no poder de transformação da escola, embora esta tenha servido, ao longo do tempo, como instrumento para a preservação da dominação. Sua pedagogia para uma educação popular fascina, ainda, muitos educadores e pesquisadores da atualidade, fato compreensível, levando-se em conta a proposta de formar um indivíduo autônomo e participativo. Entretanto, é evidente a dialética presente em sua pedagogia.

Considerações Finais

Quando se aborda o movimento da Escola Nova, cujos princípios foram incorporados por Freinet e aplicados em sua pedagogia, deparamo-nos com a noção de que a educação é vista por ele como um instrumento de equalização social, de reparo da marginalidade, à proporção que esta pode colaborar para a organização de uma sociedade, cujos cidadãos possam agregar à sua formação elementos como respeito, autonomia e atitudes, voltadas à solidariedade e ao diálogo. Esta formação pode ser obtida a partir do desenvolvimento de técnicas pedagógicas pautadas na experiência, na colaboração, na aprendizagem natural, dentre outras premissas, fundamentadas no trabalho, sendo que este último se mostra como o elo mais resistente entre os integrantes de um grupo. O educador postulava que, por meio do trabalho, poder-se-ia gerar um entendimento autêntico entre os indivíduos.

Por outro lado, o movimento educacional da Escola Nova visava a atender às necessidades impostas pela ciência e tecnologia, dentro de um contexto capitalista, após a Segunda Guerra, sendo que, nesse momento histórico, mostrou-se necessário que ocorressem mudanças na Educação, para que ela viesse a suprir a premência do saber fazer, como também, do saber aprender a aprender, de acordo com a evolução da indústria que, por sua vez, teve que se adaptar, constantemente, às novas tecnologias no setor produtivo de diferentes seguimentos.

Sendo assim, constata-se que a tentativa de Freinet de desenvolver uma espécie de Escola Nova Popular não obteve resultados na prática social, uma vez que sua pedagogia se revelou ineficaz na busca de uma escola para todos, pois, a sua prática tendia a aprofundar a marginalização e exclusão, uma vez que, conforme os estudos apresentados neste trabalho, evidenciou-se que são as relações de trabalho que determinam a educação institucional e não o inverso.

Em síntese, em face dos pressupostos idealizados por Freinet, compreende-se que, em um processo dialético, embora visando a construir uma "escola para o povo", sua pedagogia serviu, também, para atender a uma necessidade imediata do processo sócio-metabólico de reprodução do capital. Foi possível constatar ainda que, independente da pedagogia selecionada e do momento histórico, a hegemonia da classe dominante é, de alguma forma, sempre assegurada, podendo se averiguar que, dentro do processo histórico de institucionalização da escola pública, a referida sempre foi vista como mecanismo para a conservação da hegemonia.

REFERÊNCIAS

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1977.

COCO, Q. Montaigne e o Retrato do Eu como Retrato do Mundo. Infância, Sociedade e Educação. II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia. **Anais...** UNIOESTE: Cascavel, 2010. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/170.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

FREINET, C. **A formação da infância e da juventude.** Ed. Laia, 1972.

GALUCH, M. T. B. Sobre as finalidades das disciplinas escolares: o ensino de ciências na escola pública do século XIX. **Revista HISTEDBR** (On-line), n. 17, p. 24-32. Campinas-SP: Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/ revista/revis/revis17/art03_17.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PINTO, G. A. **A Organização do Trabalho no Século XX:** Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ROCHA, A. P. **Palco de Conflitos**: escola pública no capitalismo, aparelho hegemônico ou instrumento de contra-hegemonia? 2005. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2005. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Andrea_Rocha.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do Trabalho:** caminhos da educação socialista, v. 2. São Paulo: Editora Moraes, 1982

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOUZA, A. C. de. **Rousseau**: a arte da filosofia, literatura e educação. 2002. Unesp: Campus de Araraquara/FCL, 2002. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/acs.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

TERUYA, T. K. *et al*. As contribuições de John Locke no pensamento educacional contemporâneo. In: **JORNADA DO HISTEDBR**, 9, 2010, Belém. **Anais...** Belém: HISTEDBR, 2010.

WEISS, J. Guizot e a educação. **História da Educação**, v. 5, n. 10, p. 43-52. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30524/pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

DISCURSOS HETERONORMATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO LIBRAS EM CONTEXTO: UM OLHAR DA LINGUÍSTICA QUEER

Ana Fábia Nunes de Souza [1]
Anny Cristinny Souza Dias [2]
Shelton Lima de Souza [3]

INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa tem como objetivo a análise do livro didático, doravante LD, **LIBRAS em Contexto de** Tanya A. Felipe e Myrna S. Monteiro (2007), seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística *Queer*[4] (BORBA, 2015). O tema é uma investigação, à luz da Linguística *Queer*, dos padrões de gêneros e sexualidades que são (re)produzidos no LD em questão, entendendo, a princípio, que os materiais didáticos são produtos socioculturais sendo, consequentemente, produtores e reprodutores de discursos diversos. Nestes discursos, por meio da linguagem, as ideias e compreensões, neste caso, das heteronormas, sobre a diversidade sexual e as práticas de gênero, podem ser refletidas nos livros didáticos para o ensino de línguas (TÍLIO, 2010).

A Linguística *Queer* se configura como uma área interdisciplinar do campo dos estudos linguísticos que, prioritariamente, relaciona produção linguística e as diversas ações de gênero e práticas de sexualidades existentes. Segundo Borba (2015), na Linguística *Queer*:

> Passou-se, então, a investigar como discursos (no sentido foucaultiano de práticas que produzem os objetos dos quais falam) deixam traços na língua, possibilitam a

---

[1] Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Acre/Ufac.

[2] Licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Acre/Ufac.

[3] Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e professor de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal do Acre/Ufac. Membro do grupo de pesquisa GEADEL – Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas e do Laboratório de Interculturalidade/Labinter, ambos da Ufac.

[4] Ao longo deste trabalho, discutiremos o termo *queer*. A princípio, trata-se de um termo em inglês que pode ser traduzido como "estranho" e, em contextos linguísticos específicos, como "bicha", "viado" etc. e que era usado de forma pejorativa para classificar homossexuais norte-americanos. Ao longo do tempo, sobretudo por meio da luta dos homossexuais por direitos civis, o termo foi ressignificado e hoje é usado como elemento de identificação identitária.

> ação social e são, na performance linguística, sustentados ou subvertidos. Ou seja, a linguística *queer* tem se configurado como uma área de investigação que estuda o espaço semântico-pragmático entre os discursos dominantes (i.e. heteronormatividade) e a performance linguística situada e tem-se mostrado, assim, como um campo promissor para o estudo de como fenômenos macro-sociológicos que produzem certos indivíduos como seres abjetos, inferiores ou patológicos são sustentados e/ou desafiados nos detalhes mais ínfimos de nossa vida social, notadamente, a linguagem-em-uso (BORBA, 2015, p. 94).

No excerto acima, vemos que o autor intensifica a proposta interdisciplinar dos estudos *queers* à Linguística, mas, dando destaque, sobretudo, ao caráter problematizador da proposta de se estudar a produção linguística e as práticas de gêneros sociais e sexualidades. Isso demonstra o caráter político da Linguística *Queer* que, como demonstra o nome da área, dialoga com a chamada Teoria *Queer*.

A Teoria *Queer* é uma abordagem de análise de gêneros e sexualidades que, dentre outros objetivos, propõe observar e, consequentemente, problematizar a construção e reprodução de padrões heteronormativos nas relações sociais (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 1988; LOURO, 2010). Entendemos que materiais didáticos para o ensino de línguas modernas, sobretudo LDs, são reflexos ou concretizações de práticas sociais (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2012). Estas práticas refletem, por meio da linguagem, diversas formas de agir que são o resultado das relações de poder entre os agentes sociais (ECKERT; McCONNEL-GINET, 2010, FOUCAULT, 1988).

De acordo com a Teoria *Queer*, as relações de gênero têm como base os padrões heteronormativos, ou as heteronormas (BUTLER, 2003, 2010), de ser e existir; em relação às práticas de gêneros e de sexualidades; as heteronormas são a base do *status quo* social. Sendo assim, os gêneros e as sexualidades, que não se identificam com as heteronormas, são desqualificados ou, até mesmo, desconsiderados. Neste ínterim, este projeto é uma proposta de pesquisa sobre as relações de gêneros e sexualidades, permeadas pelas heteronormas que são produzidas e reproduzidas no LD Libras em Contexto.

Baseando-nos em uma abordagem de língua(gem) como prática social (BAKHTIN, 2016), produção de identidades, formas de ação no/sobre o mundo (MOITA LOPES, 2006) e produção de performances (BUTLER, 2003 e 2010, LIVIA; HALL, 2010), nossa hipótese inicial é que, por ser um LD e, como tal, é um produto sociocultural que, pela linguagem, (re)produz pensamentos e ideias que são concretizados em meio social, vimos a possibilidade de, no LD Libras em Contexto, por meio da exposição de estudos gramaticais sobre a Libras, propostas de produção de exercícios, análise e produção de textos visuais e exposição sobre elementos culturais da comunidade surda, sejam construídos/(re)produzidos modelos de práticas

de gêneros e sexualidades; além disso, observamos, também, durante a descrição de configurações sociais no LD, tais como: membros da família, profissões e outros diferentes papeis sociais, que são reproduzidos modelos e padrões socialmente construídos por meio de padrões sexuais dominantes, como a heterossexualidade.

O LD Libras em Contexto, de Tanya A. Felipe e Myrna S. Monteiro, livro que tem como principal objetivo o ensino da Libras, nas versões do aluno e do professor, para ouvintes e surdos, foi produzido nos formatos impresso e digital pelo Ministério da Educação (MEC), sendo distribuído a centros, escolas, instituições, organizações etc. que promovem cursos de ensino da Libras.

Considerando que os livros dos cursos de Libras, mais especificamente o Libras em Contexto de Tanya A. Felipe e Myrna S. Monteiro, podem refletir, em seus textos e exercícios, padrões heteronormativos majoritariamente regentes da sociedade brasileira: a imagem da família tradicional, com ilustrações e definições de "homem" e "mulher", "menino" e "menina", colaborando com a construção de uma sociedade compulsoriamente heterossexual, vemos que é importante a discussão referente às relações entre linguagem, gêneros e sexualidades em materiais didáticos do ensino da Libras.

A importância de se tratar sobre esse assunto visa à problematização de modelos sociais hegemonicamente estabelecidos, sendo a escola o ambiente em que aluno concebe as heteronormas como naturais, normais e até mesmo superiores. Sendo assim, o ambiente escolar, invariavelmente, falha em seu caráter democrático quando deixa de representar as diversas camadas da sociedade em que se inserem negros, deficientes de diferentes naturezas, etnias indígenas, e, sobretudo, os grupos LGBTI's (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros e Intergêneros).

Neste sentido, diante do fato de que os padrões heteronormativos são refletidos em materiais didáticos para o ensino de línguas, este projeto se configura como uma proposta de pesquisa que visa investigar como os modelos heteronormativos são discursivamente construídos no livro Libras em Contexto (exemplares do professor e do aluno). A análise das relações entre língua(gens) e papeis de gênero no livro mencionado pode mostrar como as heteronormas são criadas em materiais didáticos para o ensino de línguas, possibilitando uma contribuição ao debate acerca das questões envoltas aos padrões sexuais e de gênero desenvolvidos pelas performances linguísticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

2. 1 Breve Histórico: A Questão da Sexualidade

Os estudos acerca da história da sexualidade são recentes e nas últimas décadas vêm ganhando atenção específica em pesquisas e análises; os primeiros questionamentos sobre padrões de sexualidade são fundamentais para alinhar e compreender o comportamento humano nas últimas décadas. Partindo para um âmbito epistemológico e político, Michel Foucault (1926-1984), um dos maiores pesquisadores da sexualidade humana, avalia a construção do sujeito, na forma como é constituído sua identidade através da sua sexualidade, já que falar sobre sexualidade é envolver os campos políticos, sociais e culturais do indivíduo. As teorias de Foucault tornaram-se referência mundial, desencadeando vários pesquisadores, pós-modernistas ou pós-estruturalistas, tais como: Pierre Bourdieu (1930-1983), Edward Said (1935- 2003), Jacques Rancière (1940) e Judith Butler (1956) nos campos da educação, psicologia, política e sexualidade, respectivamente.

A "A História da Sexualidade"[5] traz em suas linhas a categorização das formas de como a sexualidade é "concebida" e posteriormente produzida no Ocidente e no Oriente. Para Nunes, a pesquisa em torno das sexualidades:

> [...] implica retomar alguns recursos metodológicos: a história, a antropologia, a moral e a evolução social. Não se fala de sexualidade de maneira fragmentada, dividida, estanque. As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes [...]. (NUNES, 1987, p. 15).

A concepção sobre "a ciência da sexualidade" (*scientia sexualis*) (FOUCAULT, 1984, p. 57), firmada no Ocidente, é baseada através do "discurso confessional", que para Foucault, era a construção do discurso, e consequentemente da sexualidade, voltada a uma ordem religiosa. Desde a Idade Média, foi imposto em algumas religiões o ato de "confessar" perante Deus as suas práticas, através dessa confissão que era apresentada uma "verdade":

> Desde a Idade Média [...] as sociedades ocidentais colocaram a confissão entre os rituais mais importantes de que se espera a produção de verdade: a regulamentação do sacramento [...]; o desenvolvimento das técnicas de confissão que vêm em seguida; o recuo, na justiça criminal, dos processos acusatórios; o desaparecimento das provações de culpa (juramentos, duelos, julgamentos de Deus); e o desenvolvimento dos métodos de interrogatório e de inquérito; a importância cada

[5] Michael Foucault. A História da Sexualidade. Rio de Janeiro, Graal, 1984. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Vol. I: *A Vontade de Saber*. Vol. II: *O Uso dos Prazeres*. Vol. III: *O Cuidado de Si*.

> vez maior ganha pela administração real na inculpação das infrações [...] a instauração dos tribunais de Inquisição, tudo isso contribui para dar à confissão um papel central na ordem dos poderes civis e religiosos (FOUCAULT, 1984, p. 57).

O ato de confessar girou em torno de vários segmentos da sociedade trazendo "status" e "identidade" para a pessoa a quem fazia. Como se homens passassem a ser livres de ações e pensamentos: "A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder" (FOUCAULT, 1984, p. 57). Com isso, há uma construção de discurso em torno da sexualidade, a sociedade passa a modelar corpos, estabelecendo regras do que é permitido, ilícito, pecado. As regras funcionariam como "mecanismo de regulamentação, delimitando o que se deve saber e falar, o que se deve fazer e evitar, controlando o desejo pela censura e as práticas pelo e medo" (NUNES, 1987).

Por outro lado, temos a *ars erótica*, que diferentemente da *scientia sexualis, a* "verdade" não é construída através da confissão, mas sim através do próprio prazer. Esta concepção "seria a forma afirmativa da sexualidade não controlada pelo discurso racional e lógico nem pelas práticas institucionalizadas" (NUNES, 1987).

Foucault (1984) explica que essa tal verdade é extraída das próprias experiências sexuais e que não existia uma lei que regia apontamentos do que é errado e certo. As relações eram válidas a fim de prevalecer um prazer próprio.

> Dessa forma constitui-se um saber que deve permanecer secreto, não em função de uma suspeita de infâmia que marque seu objeto, porém pela necessidade de mantê-lo na maior discrição, pois segundo a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado (FOUCAULT, 1984, p. 57).

A *scientia sexualis* perdura na sociedade, pois "o Ocidente teria desenvolvido uma colonização da palavra sobre o sexo, na extensão histórica das práticas confessionais medievais atingindo a medicina, a pedagogia, a psicologia e todos os campos sociais" (NUNES, 1987). As crenças pregadas intervinham nas relações matrimoniais, nos preceitos aos comportamentos dos homens e, principalmente, da mulher. Foucault ressalta ainda que essa concepção de sexualidade:

> [...]atribuiu-se à tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico. A *scientia sexualis,* desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constituiu, no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade do sexo. Desde o século XVI, esse rito fora, pouco a pouco, desvinculado do sacramento da penitência e [...] emigrou para a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para as relações familiares, a medicina e a psiquiatria. Em todo caso, há quase cento e cinquenta anos, um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo: um dispositivo que abarca amplamente

> a história, pois vincula a velha injunção da confissão aos métodos da escuta clínica. E, através desse dispositivo, pôde aparecer algo como a "sexualidade" enquanto verdade do sexo e de seus prazeres (FOUCAULT, 1984, p. 57).

O discurso como forma de construir a sexualidade, acaba por instituir padrões sexuais utilizando-se da linguagem para normatizar as relações e comportamentos de gêneros. Essa forma discursiva permitiu que a sociedade pudesse legitimar a ideia de um padrão único e que quaisquer comportamentos que se diferem são excluídos; a legitimação de um padrão único socialmente estabelecido é o que Butler (2003) chama de "heterossexualidade compulsória" que institui a heteronormatividade. Nesse sentido, Butler questiona no final do excerto abaixo:

> Em outras palavras, a "unidade" do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de "heterossexualidade", "homossexualidade" e "bissexualidade", bem como os lugares subversivos de sua convergência e re-significação. O fato de os regimes de poder do heterossexismo e do falocenrrisnio buscarem incrementar-se pela repetição constante de sua lógica, sua metafísica e suas ontologias naturalizadas não implica que a própria repetição deva ser interrompida — como se isso fosse possível. E se a repetição está fadada a persistir como mecanismo da reprodução cultural das identidades, daí emerge a questão crucial: que tipo de repetição subversiva poderia questionar a própria prática reguladora da identidade? (BUTLER, 2003, p. 57).

O questionamento da autora, na citação acima, se situa em um ponto fundamental: refletir sobre a redução das práticas de sexualidades e de gêneros a ações heterossexuais. Assim, a heterossexualidade compulsória se constitui em modelos padronizados de comportamentos sociais e sexuais delimitados pelo o que a sociedade outorga como sendo o correto e o natural. As sexualidades e comportamentos de gêneros que não se limitam à heteressexualidade seriam consideradas práticas desviantes. Os gêneros desviantes pela forma de existir questionam, automaticamente, a postulação de uma divisão binária dos sexos: ser homem e mulher. O binarismo, atrelado ao falocentrismo (comportamentos ditos masculinos considerados a base das ações sociais) e à heterossexualidade compulsória, institui e modela corpos; contudo, a padronização dos corpos é questionada pelas práticas sexuais e de gêneros desviantes.

2.2 As discussões sobre gêneros sociais e sexualidades

Nas últimas décadas, têm sido realizados muitos estudos acerca das definições do que é sexo e gênero. Historicamente, a compreensão de sexo está associada às condições biológicas dos homens e mulheres que, de acordo com seus respectivos aparelhos reprodutivos, são designamos como mulher biológica, as pessoas

que possuam vagina/vulva e homens biológicos, as pessoas com pênis e intersexuais, considerada uma anomalia, as pessoas que possuem ambos ou nenhum dos órgãos genitais.

Porém, ao contrário do sexo biológico, o gênero é entendido, por meio das pesquisas atuais no campo da sexualidade (BUTLER, 2003), como uma construção social, histórica e cultural; em outras palavras, apesar de ser muito comum definir as pessoas como homens ou mulheres no ato de seus nascimentos, os estudos mais recentes sobre as questões de gênero entendem que essa designação biológica das sexualidades é essencialista, já que inúmeras pessoas admitem não se identificar com o corpo em que nasceram; portanto, a concepção de homem ou mulher vai além da genitália, pois questões subjetivas são levadas em conta no momento da produção dos gêneros sociais e das práticas das sexualidades. Nessa perspectiva, homens e mulheres transexuais, travestis e transgêneros são exemplos de pessoas que não têm ou não apresentam uma relação direta entre o seu sexo biológico e as práticas de gênero que, socialmente, é esperado que essas pessoas exerçam[6]; já as pessoas que se reconhecem em seus corpos e se identificam com suas características físicas, incluindo órgãos genitais, e são aceitas socialmente por esse reconhecimento são chamadas de homens e mulheres cisgêneros (ou, simplesmente, cis). Essas nomenclaturas, transexualidade e cisgenerecidade, além de fazer uma remissão político-social a quem é transexual ou cisgênero (ou que se identifica com outra nomenclatura), evita que a sociedade perpetue rótulos como "mulher de verdade" para se referir a mulher cis ou "homem de verdade" para se referir-se a homem cis, o que é uma atitude preconceituosa por invisibilizar e, consequentemente, não aceitar as particularidades de gênero de cada ser.

A identidade de gênero consiste nos traços subjetivos do indivíduo, na forma como se sente e se apresenta, não devendo ser confundida com orientação sexual, que, por sua vez, diz respeito às relações afetivo-sexuais. Em outras palavras, assim como a identidade de gênero não depende do sexo biológico, a orientação sexual também não

[6] É importante destacar que as nomenclaturas referentes às práticas de sexualidades e de gêneros sociais como transexuais, travestis, gays, lésbicas, não-binários etc. podem reduzir as identidades sexuais e de gêneros a estereótipos, levando a essencialismos os quais as teorias sociais no campo da sexualidade discutem e problematizam. Assim, a referência à transexualidade e à cisgenerecidade descritas nesta seção são, simplesmente, para dar ao leitor uma visão das possibilidades de subjetividades sexuais e de gêneros existentes no meio social. Entendemos que as identidades são híbridas, fragmentadas (BAUMAN, 2005 e 2007, MOITA LOPES, 2006) e, por conseguinte, não são possíveis de ser engessadas em modelos pré-estabelecidos.

depende da identidade de gênero, o que admite que uma travesti, por exemplo, possa ser heterossexual, homossexual, pansexual, bissexual, assexual e assim por diante.

Em meados do século XX, os movimentos feministas e LGBTIs[7] (Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais) foram ganhando visibilidade no questionamento das relações de poder do homem no meio em que vive e do que se espera socialmente dele e da mulher de modo geral (BUTLER, 2003).

Com esses debates também se aqueceu a busca por equidade de direitos entre os gêneros, principalmente a partir dos anos 1960; isso aconteceu por meio de diálogos junto à sociedade e ao Estado com objetivo inicial de implementar políticas públicas que promovessem o combate aos crimes contra essas minorias (PRIORE, 2011); atualmente, os grupos pró direitos LGBTIs e outros grupos invisibilizados socialmente como mulheres, negros, indígenas etc. vêm se apoiando e a combinação de interesses passou a ser bem mais ampla, tendo como foco a descriminalização do aborto, a autonomia dos corpos, a igualdade de oportunidades acadêmicas, profissionais e salariais, o enfrentamento à cultura do estupro, a desconstrução dos padrões físicos socialmente estabelecidos e o combate ao assédio moral e sexual, a violência (em suas mais variadas manifestações) contra a mulher o aumento dos números de feminicídio, homofobia e transfobia.

2.3 Discurso e Construção das Identidades

Atualmente, há muitas discussões envolvendo questões relacionadas a gêneros e sexualidades (BENTO, 2006, BUTLER, 2003, BORBA, 2015, MOITA LOPES, 2006 entre outros). Consequentemente, como o debate que visa à promoção das minorias sexuais está contemporaneamente presente, visões conservadoras e reacionárias sobre a questão vem à tona no sentido de extinguir discussões que se pautam em assuntos que, em períodos remotos, não eram discutidos ou, simplesmente, invisibilizados. Assim, visões tradicionais de/sobre comportamentos de homens e mulheres surgem como uma proposta de reforçar antigos paradigmas sociais, concretizados em práticas discursivas que refletem a relação de poder desigual entre os gêneros e as sexualidades existentes (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 1988 e 1996). Desta feita, visões de mundo que são refletidas e (re)produzidas pela linguagem, tais como: "lugar de mulher é na cozinha", "homens não choram" ou

[7] O uso da sigla LGBTIs neste trabalho é, meramente, para dar voz à luta político-social por direitos civis de minorias sexuais e de gêneros. Frisamos que sabemos a importância de não se reduzir as diferentes práticas sexuais e de gêneros a nomenclaturas e a siglas específicas.

"meninas vestem rosa e meninos vestem azul" cristalizam e naturalizam as possibilidades de que homens e mulheres têm ao realizar as suas práticas socioidentitárias, resultando na construção social do que as pessoas podem ou não fazer (MOITA LOPES, 2006).

Os discursos tradicionais de/sobre os gêneros e as sexualidades têm sido (re)elaborados ao longo dos séculos, moldando os comportamentos sexuais (FOUCAULT, 1988). Esse discurso, elaborado de forma individual (elaborado através do nosso conhecimento de mundo, textual e linguístico), e pela convivência e interação com o meio, torna-se, muitas vezes, opressor por ter sido construído através de paradigmas formulados com teorias acumuladas ao longo de décadas, sofrendo (in)diretamente transformações culturais, políticas, científicas, econômicas, sociais e tantas outras configurações históricas que, para determinadas épocas, o tornou insuficiente para abranger e, consequentemente, definir tantas possibilidades de práticas sociais existentes.

A língua(gem) concretiza elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso (BRANDÃO, 2009), e, com isso, são construídos os padrões sociais. Conforme Moita Lopes (2006), será por meio do processo de construção dos significados que as pessoas irão construir suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem, já que a identidade é algo que está em constante processo de produção através do discurso do qual estamos envolvidos (BAUMAN, 2005).

Para Woodward (2000), existe uma associação entre a identidade do sujeito e os seus diferentes modos de ser/existir; assim, as identidades são marcadas por simbologias e traços sociais carregados por lutas de firmação e/ou autoafirmação. Nesse sentido, o corpo é político. Com isso, a autora nos traz um apontamento:

> Precisamos, ainda, explicar por que as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas. Por que as pessoas investem nas posições que os discursos da identidade lhes oferecem? O nível psíquico também deve fazer parte da explicação; trata-se de uma dimensão que, juntamente com a simbólica e a social, é necessária para uma completa conceitualização da identidade. Todos esses elementos contribuem para explicar como as identidades são formadas e mantidas (WOODWARD, 2000, p 15).

Nesse ínterim, os atores sociais aprendem a agir socialmente de acordo com o que é outorgado pelos padrões normativos vigentes. Segundo Butler (2003), os comportamentos sexuais e de gênero são estabelecidos pelas heterormas, que segundo ela, são normas sociais advindas dos padrões heterossexuais impostos socialmente pelo falocentrismo e pela heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003, p. 9); o

falocentrismo é a outorga do falo como símbolo de superioridade masculina. Para Butler, todos os comportamentos sexuais e de gênero são (re)construídos a partir dos padrões heteronormativos; inclusive, segundo a autora, a própria noção contemporânea de homossexualidade e as correntes do feminismo que criam imagens essencialistas de pessoas que têm determinadas práticas sexuais ou que lutam pelos direitos femininos são determinadas pelas normas heterossexuais.

No contexto heteronormativo, os corpos que não são se ajustam à "regra" são sujeitos que desprezam as normas regulatórias do que é masculino e feminino; desta forma rege a heterossexualidade como forma "normal" da sexualidade. Se pensarmos que a homossexualidade é o desvio da norma heterossexual, no paradigma binário, descartando as múltiplas configurações de gênero, sexo e sexualidades presentes na sociedade. A visão essencialista das sexualidades e dos gêneros entendem que a análise da existência e dos comportamentos sexuais devem partir de uma visão biológico-anatômica; para a Teoria *Queer*, a proposta biológica de análise da diversidade sexual e dos gêneros são reducionistas por não compreender as diferentes práticas sociais que utilizam a linguagem como elementos de ação social (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 1988; LOURO, 2010; MOITA LOPES, 2006). A Teoria *Queer* nasce justamente quando assume a posição de incluir àquelas às chamadas sexualidades desviantes, a fim de reivindicar posição igualitária na sociedade.

De origem inglesa, o termo *queer* refere-se a algo "estranho" e que, em contextos linguísticos específicos, remetia-se ao público homossexual de forma pejorativa, cuja tradução aproximada para a língua portuguesa seria "bicha", "viado" etc.; ou seja, ao se referir ao público LGBTI norte-americano com este termo, estava-se posicionando este público a algo menor, dando-lhe invisibilidade social; contudo, por volta da década de 80 do séc. XX, quando os movimentos pró-direitos LGBTIs começam a surgir, o termo *queer* é ressignificado, sendo usado, desta forma, em práticas linguísticas de afirmação identitária (CAMERON, 2010). A Teoria *Queer*, portanto, se originou em meio aos debates que se iniciavam em torno das problematizações referentes aos discursos heteronormativos cristalizados que descaracterizam outras identidades de gêneros e sexuais (BUTLER, 2003). A sociedade, segundo Louro (2010), é hierarquizada pelo binarismo, ou seja, por apenas dois tipos de sexos biológicos: homem e mulher. Esta divisão é vista pela autora, influenciada por Butler (2003), como o resultado da heterossexualidade compulsória que fixa o binarismo sexual.

Butler explica que como a linguagem é performativa, acaba cristalizando conceitos e práticas sociais, levando a entender que os gêneros e as sexualidades são produtos naturais, comum à espécie humana:

> Considerada coletivamente, a prática repetida de nomear a diferença sexual criou essa aparência de divisão natural. A "nomeação" do sexo é um ato de dominação e coerção, um ato *performativo* institucionalizado que cria e legisla a realidade social pela exigência de uma construção discursiva/perceptiva dos corpos, segundo os princípios da diferença sexual (BUTLER, 2003, p. 168).

Nesse trecho, Butler enfatiza o caráter social das sexualidades e dos comportamentos de gêneros. Ainda, em relação à heterossexualidade compulsória, homens e mulheres, ou pelo menos a ideia social que se tem dos indivíduos, são expostos ao que devem seguir, usar, comer etc. para (re)afirmar o que, socialmente, se espera deles. Isso é imposto, quando são revelados os órgãos genitais de uma criança para logo, em seguida, ser definido um nome masculino ou feminino, uma cor de enxoval masculina ou feminina, brinquedos voltados para uso masculino ou feminino. Todas essas coisas são escolhidas e determinadas para alguém que ainda, muitas vezes, está no ventre materno, e, que, por conseguinte, é visto como natural se estabelecer um comportamento a alguém que, ainda, não é um indivíduo inserido no meio social. Logo, o "sujeito" de Butler não é um indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação (SALIH, 2017). A linguagem produz o sujeito desde o início, por exemplo, quando se é anunciado "é menino" ou "é menina" já tem uma ação performativa de construir o sujeito em cima do sexo biológico.

Para Beauvoir (1970), a sociedade divide e estabelece o que homens e mulheres devem ser:

> O próprio enunciado do problema sugere-me uma primeira resposta. É significativo que eu coloque esse problema. Um homem não teria a ideia de escrever um livro sobre a situação singular que ocupam os machos na humanidade. Se quero definir-me, sou obrigada inicialmente a declarar: "Sou uma mulher". Essa verdade constitui o fundo sobre o qual se erguerá qualquer outra afirmação. Um homem não começa nunca por se apresentar como um indivíduo de determinado sexo: que seja homem é natural. É de maneira formal, nos registros dos cartórios ou nas declarações de identidade que as rubricas, masculino, feminino, aparecem como simétricas. A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois polos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos "os homens" para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo *vir* o sentido geral da palavra *homo.* A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade (BEAUVOIR, 1970, p. 9).

Levando em consideração o fragmento acima, em que Beauvoir entende a linguagem como o instrumento de padronização de normas e comportamentos que

têm a heterossexualidade como reguladora de conceitos, e, por conseguinte, buscando compreender e problematizar os padrões sexuais e de gêneros estabelecidos cristalizados/naturalizados pelas práticas linguístico-discursivas, é que a presente proposta de pesquisa, neste projeto, se centra.

Assim, entendemos que as pessoas tornam-se homens, mulheres etc., porque são levadas a desempenhar um papel fixado e organizado por uma relação desigual de poder (FOUCAULT, 1988); é através da língua(gem) que o homem sobrevive em/na sociedade, pois ela é ferramenta essencial para a sociabilidade humana; no entanto, as práticas linguístico-discursivas (re)produzem comportamentos que visibilizam os comportamentos heterossexuais legitimados pelas heteronormas e (in)visibilizam, muitas vezes, a diversidade sexual e de gêneros existentes. Desta maneira, de acordo com Moita Lopes (2006), consideramos as abordagens teóricas que entendem que a língua(guem) é artefato de produção e reprodução sociocultural, que reflete elementos históricos, sociais, ideológicos.

2.4 Corpo e educação: as "diferenças" na escola

A **escola** é um dos primeiros círculos sociais dos indivíduos. É neste ambiente que elas e eles se deparam com diferenças, normas, sociabilização, conhecem pessoas e conceitos básicos da vida em sociedade. Algumas noções de respeito às alteridades, compromissos, formação moral-ética etc. também serão apreendidos a partir do contato com outros sujeitos e principalmente professoras e professores que são referências de comportamentos sociais nesse ambiente.

Vale ressaltar também que a escola, por ser importante na formação da/do cidadã/cidadão, se torna um microcosmo dessas condições sociais, já que dentro dela nos deparamos com grandes diferenças de cor, classe social, idade e gênero. Vivemos em uma sociedade plural e multicultural formada por vários aspectos que compõem a história de cada indivíduo; respeitar essa heterogeneidade cultural nos permite valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. Falar sobre essas diferenças nas escolas é discutir respeito à dignidade humana, dando direitos às pessoas serem o que são e respeitá-las por isso.

Abordar gênero e sexualidade nas escolas ainda é um tabu, principalmente quando se trata de "inclusão". Seffner (2009) afirma que falar de inclusão em uma visão geral não é problemático nos espaços educacionais, porém, abordar a inclusão de sujeitos com sexualidades e comportamentos de gêneros desviantes é facultado, já

que práticas educacionais sob a ótica de "moral" ou dos princípios da heternormativade são estabelecidos nos espaços educacionais:

> Falar de inclusão, enquanto tratada em nível geral, não traz problemas. Mas encontramos divergências de todo tipo quando se trata de discutir o que deve ser feito, como deve ser feito, quando deve ser feito, quem está habilitado a fazer. As divergências não se dão apenas na discussão dos caminhos e dos métodos para efetuar a inclusão. Há um nível mais problemático de discussão que diz respeito a quem "merece" ou não ser incluído. Exemplificando: quando se fala na inclusão de alunos surdos, em geral todos os professores, os administradores do sistema educacional e as comunidades escolares são favoráveis, e a discussão se concentra em "como" vamos fazer para incluir estes alunos nos processos de aprendizagem, que materiais necessitamos para realizar a inclusão, que estratégias de trabalho temos que aprender para auxiliar estes alunos, que equipamentos a escola deve ter para fazer o trabalho etc. Ou seja, é claramente uma discussão acerca de métodos pedagógicos. Mas quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma "sem-vergonha", e o jovem guei um "abusador" em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam primeiro mudar de comportamento, para então serem incluídos (SEFFNER, 2009, p. 127).

A citação do autor traz à baila o questionamento sobre quem deve e quem merece ser incluído; a não inclusão escolar e, sobretudo, em qualquer espaço social, das sexualidades e dos comportamentos de gêneros não heterossexuais, além de negar princípios de direitos humanos regidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, em que, em suas linhas gerais, diz que todos os brasileiros têm direito e acesso à educação, nega a possibilidade de existência de diferentes sujeitos. Sabemos que ainda há um preconceito velado no espaço escolar e que ouvimos muitas histórias de desrespeito e homofobia partindo de vários sujeitos. E esse preconceito foi, e ainda é, construído através dos discursos advindos da heterossexualidade compulsória que outorga o binarismo sexual:

> A escola, que deveria ser um lugar de inclusão e respeito da diversidade, muitas vezes perde a sua função e passa a desempenhar outras. Torna-se escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres. Distanciam-se, assim, de uma das funções da educação: tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças por meio da produção de sentimentos e atitudes de fraternidade, solidariedade e igualdade de direitos, valorizando o coletivo e garantindo o acesso à informação, sem o que é impossível às pessoas a construção de suas cidadanias (PERES, 2009, p. 249).

A nosso ver, é necessário que a escola desconstrua posicionamentos invisibilizantes diante de diferentes práticas sociais e, por conseguinte, criar

possibilidades de (re)construção de significados de inclusão, já que a escola é "um espaço caracteristicamente emoldurado como contexto de construção de conhecimento, regulado pela assimetria interacional gerenciado pelo professor [...] é de esperar que a sala de aula exerça influência na definição de como aprendemos a nos representar e a representar os outros no mundo social." (MOITA LOPES, 2002, p. 192). É necessário firmar o discurso em defesa do debate na escola acerca de gênero e sexualidade, trazendo pra sala de aula já que é esse o ambiente que:

> pode desempenhar um papel central no desenvolvimento da estrutura cognitiva do aprendiz no sentido de que pode guia-lo por um ou para um mundo conceptual diferente que lhe possibilite travar conhecimentos com outras experiências humanas, em vários níveis, culturalmente diversas das suas próprias, em sentido micro (no seu espaço social imediato) e macro (em outros espaços nacionais e internacionais), aprendendo a observá-las criticamente. Portanto, ao mesmo tempo em que a sala de aula [...] representa papel importante no crescimento cognitivo do aprendiz, é um espaço no qual os significados construídos podem ter mais relevância no modo como aprendemos a construir uns aos outros no discurso [...] (MOITA LOPES, 2002, p. 195 e 196).

Assim sendo, a escola é o ambiente onde devem ser discutidos os mais diferentes assuntos para que possamos formar cidadãs/cidadãos problematizadores e reflexivos, tornando a escola um espaço democrático e em que se questionem os paradigmas patriarcal, binário, heternormativo e machista presentes nas sociedades.

METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem a este trabalho é sobre a análise dos discursos de/sobre gêneros e sexualidades (re)produzidos no livro didático Libras em Contexto. No tocante à abordagem teórica, a pesquisa será subsidiada pela proposta de análise da linha francesa do discurso (FOUCAULT, 1988 e 1996; ORLANDI, 1995), bem como teorias sociais sobre gênero e sexualidades como a Teoria *Queer* (BUTLER, 2003 e 2010; LOURO, 2001) e a versão da Linguística que trata da relação entre linguagem e prática social, denominada de Linguística *Queer*.; além da base teórica mencionada, discutimos, também, a viabilidade de se pensar os discursos linguísticos de/sobre gêneros e sexualidades nas novas correntes teóricas desenvolvidas na Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2006).

Nessa perspectiva, por se tratar de um trabalho com foco na análise de um livro didático, a pesquisa é de natureza qualitativa, interpretativa e desconstrutivista e do tipo bibliográfica e exploratória (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 107), pois necessitamos observar para, em seguida, analisar os nossos objetivos no LD Libras em Contexto. Assim, o trabalho, também, se configura como uma proposta de análise de

conteúdo por se tratar do tratamento interpretativo de um livro didático (BARDIN, 2011). A pesquisa interpretativa e descontrutivista dá possibilidade de se analisar os objetivos preconizados pela proposta de investigação e, por conseguinte, fornece subsídios para a desconstrução de padrões colocados e expostos no objeto pesquisado (BENTO, 2006). Neste sentido, se alguns de nossos problemas de pesquisas forem, de fato, solucionados[8] – o que entendemos que o processo de desenvolvimento de pesquisa é complexo e pode nos levar a interpretações até então não pensadas – modelos e percepções de análise podem ser descontruídos.

Assim, esta proposta de pesquisa se efetuou na observação, descrição e análise de trechos de textos verbais e não-verbais que representam os padrões de gêneros e sexualidades preconizados no livro em questão. Esta artigo se configura como sendo de natureza qualitativa, devido à própria base de geração e análise de dados que não serão tabulados e quantificados; assim, para descrevermos e, consequentemente, analisarmos o tema exposto, verificando como as formas linguísticas (re)produzem padrões de gênero e sexualidades, produzindo, também, silenciamentos (ORLANDI, 1995), a pesquisa qualitativa melhor se adequa à proposta de pesquisa apresentada.

3. 1 O LD Libras em Contexto

Como já mencionado neste trabalho, o LD Libras em Contexto, de autoria das professoras Tanya Felipe e Myrna Monteiro, é um material produzido especificamente para o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Seu objetivo, portanto, consiste na divulgação, valorização e democratização do conhecimento sobre o assunto à população em geral.

Na ocasião de seu lançamento, o então Ministro da Educação Fernando Haddad declara ainda que "o material Libras em Contexto favorece o estudo e ensino da língua de sinais falada pelos surdos do Brasil e que o apoio do MEC garante o respeito à diversidade sócio cultural" (MEC, 2007).

O livro, fruto de vasta pesquisa por parte das idealizadoras, passou a ser disponibilizado em 1997, quando sua primeira edição foi publicada pelo MEC. A segunda edição foi lançada quatro anos depois, em 2001. O longo tempo entre uma edição e outra se deu, a nosso ver, pela baixa procura pelo assunto; porém, no ano seguinte, após a Libras receber o *status* de língua oficial em todo o território brasileiro,

[8] A finalidade deste trabalho não é apresentar respostas prontas e acabadas a perguntas de pesquisa, mas possibilitar questionamentos até então não pensados e desenvolver uma interpretação sobre o assunto abordado. Assim, entendemos que o resultado deste trabalho é a concretização de questionamentos e não, necessariamente, de respostas homogêneas e fechadas.

por meio da lei 10.436, assinada no dia 24 de abril de 2002, pelo então presidente da Fernando Henrique Cardoso, é possível notar que o intervalo entre o lançamento das edições reduziu-se, sendo publicadas a terceira e a quarta edição no ano de 2004, a quinta edição em 2005 e a sexta em 2007.

Desde sua origem, o Libras em Contexto organiza-se em volumes únicos, sendo um específico para uso do professor e uma outra versão voltada exclusivamente para alunos, ambos disponíveis impressos, porém sendo possível encontrá-los na internet com facilidade em formato PDF. Ao manusear o material, percebemos em sua organização algumas orientações para o professor e para o estudante, separadamente, que tratam das dúvidas mais comuns quanto à estrutura gramatical da LIBRAS e oferece algumas sugestões pedagógicas para o ensino da referida língua, além de informar sobre características socioculturais das "comunidades surdas". Os volumes apresentam seis unidades organizadas de acordo com o assunto que abordam.

A repercussão do Libras em Contexto possibilitou que um número sem precedentes de pessoas tivesse acesso ao conhecimento do que é e como funciona a LIBRAS, bem como quem são os sujeitos surdos e quais são os seus direitos linguísticos; contudo, algumas questões, por serem menos discutidas nos diferentes espaços sociais e, portanto, classificadas como questões menores ou que não devem ser pensadas, seguiram se perpetuando por meio da linguagem verbal e visual presentes no livro. Trata-se dos discursos que colaboram com a construção das identidades de sexualidade e gênero e todos os preconceitos que as envolve; por isto, pretende-se aqui investigar à luz da Linguística Queer, os padrões de gêneros e sexualidades que são (re)produzidos no material em questão, entendendo, a princípio, que os livros didáticos são produtos socioculturais e consequentemente, produtores e reprodutores de discursos diversos, que tem o poder de disseminar, ainda que apenas sugestivamente, ideias sobre a diversidade sexual e as práticas de gênero que aparecem na forma de textos, imagens e exercícios como por exemplo os padrões heteronormativos, a típica imagem da família tradicional, as definições de "homem" e "mulher", "menino" e "menina", e assim por diante.

A importância de se tratar sobre esse assunto reside na problematização de modelos sociais hegemonicamente heterossexuais na escola, ambiente em que aluno concebe as heteronormas como naturais e até mesmo superiores e que, portanto, falha em seu caráter democrático quando deixa de representar as diversas camadas da sociedade em que se inserem negros, deficientes de diferentes naturezas, etnias indígenas, e, sobretudo, os grupos LGBTIs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/ Transgêneros e Intergêneros).

ANÁLISE DOS RESULTADOS: LIVRO "LIBRAS EM CONTEXTO"

As práticas linguístico-discursivas tornam-se, muitas vezes, opressoras por ter sido construídas através de paradigmas tradicionais que não aceitam as diferentes mudanças ocorrentes em meio social. Desta feita, vemos que as produções culturais (re)afirmam as normas sexuais e de gêneros. Uma destas produções culturais são os materiais didáticos para o ensino de línguas. Com o intuito de se ensinar língua e cultura, muitas vezes, repassam-se normas e comportamentos considerados naturais e que devem ser seguidos, naturalizando características identitárias (BAUMAN, 2005; 2007); a identidade é entendida como uma realização interacional, negociada e alcançada por membros de uma interação no curso de eventos comuns, como traços constitutivos de seus encontros sociais (BAUMAN, 2005, MOITA LOPES, 2006). Desta feita, os materiais didáticos (re)produzem imagens sobre homens e mulheres que têm as heteronormas como padrão. Nesse sentido, a relação entre linguagem e identidade social não é direta, antes é mediada pela compreensão dos interlocutores sobre as convenções que regem o desempenho de atos sociais (MOITA LOPES, 2006); convenções estas tidas como naturais; por isso, não é incomum alguém referir-se a uma prática social, tida como masculina, como sendo natural, "porque todo homem é assim".

Em suma, seguindo uma abordagem de língua(gem) como prática social (BAKHTIN, 2016, MOITA LOPES, 2006, RAJAGOPALAN, 2006), investigamos no LD Libras em Contexto discursos, permeados pelas heteronormas e refletidos pela linguagem, que produziram ou reproduziram discursos de/sobre gêneros e sexualidades já que consideramos que os LDs são produções socioculturais e que, por conseguinte, promovem padrões socioidentitários de práticas sociais.

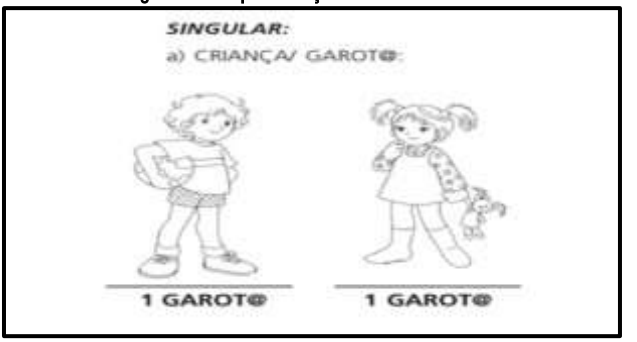
Neste sentido, diante do fato de que os padrões heteronormativos são refletidos em materiais didáticos para o ensino de línguas, este projeto se configura como uma proposta de pesquisa que visa investigar como os modelos heteronormativos são discursivamente construídos no livro LIBRAS em Contexto (exemplares do professor e do aluno). A análise das relações entre língua(gens) e papeis de gênero no livro mencionado pode mostrar como as heteronormas são criadas em materiais didáticos para o ensino de línguas, possibilitando uma contribuição ao debate acerca das questões envoltas aos padrões sexuais e de gênero desenvolvidos pelas performances linguísticas.

Já na apresentação do livro, Claudia Pereira Dutra que na época exercia a função de secretária de educação especial diz que "a linguagem permite ao ser humano

planejar e regular sua ação e somente por ela é possível fazer a leitura do mundo e da palavra [...]. Essas formas de leitura constituem a base da linguagem que só se dá pela interação social" (MEC, 2007). De fato, é pela língua que damos sentido às experiências que vivemos, e, conforme as contribuições teóricas que analisam as produções linguísticas em uso, a linguagem, além de desempenhar funções sociais e comunicativas, também age de modo a organizar os nossos pensamentos e portanto a subjetividade de cada indivíduo. Isso em um livro didático pode exercer algumas influências na formação das identidades sociais.

Nas imagens 1, 2 e 3 abaixo, observamos que, logo no início da explicação de sinais no LD Libras em Contexto, delimita-se o que é considerado **menino** e **menina** (Imagem 1), **homem** e **mulher** (Imagens 2 e 3), refletindo uma divisão de sexos comumente apresentada no meio social:

Imagem 1 – Representação de Garoto e Garota



Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p.69)

Imagem 2 – Representação Homem e Mulher

Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p.69)

Imagem 3 – Representação de Pessoa

3 SINAIS: PESSOA; COISA; ANIMAL

3.1. O professor poderá fazer desenhos no quadro-negro ou mostrar figuras recortadas de revistas ou ainda reproduzir, estas abaixo, em transparências para ensinar os sinais:

a) PESSOA:

Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p.68)

As imagens 1, 2 e 3 apresentadas no LD Libras em Contexto para mostrar a cursistas os sinais referentes a **menino**, **menina**, **homem** e **mulher** apresentam a mais habitual das relações de gênero, cotidianamente refletidas na divisão por sexos biológicos, configurando-se na dicotomia pautada no binarismo biológico (BUTLER, 2003). Dessa forma, os sujeitos são alocados em posições sociais específicas baseadas em seu sexo biológico ser homem/mulher. A delimitação dos sexos se dará por meio de elementos sócio-histórico-culturais, tais como o uso de determinados cortes de cabelo, acessórios e roupas. As mulheres/meninas, por meio das imagens anteriormente mostradas do LD Libras em Contexto, invariavelmente são tidas como aquelas que vestem saias ou vestidos, enquanto homens usam bermudas ou calças compridas (previamente construídas como sendo masculinas), levando à crença de que a alteração de algum acessório corporal fosse desorganizar ou comprometer a sexualidade dos indivíduos representados. A sugestão, conforme ilustra a primeira imagem, é que ainda, na infância, os sujeitos têm um modo específico de ser, agir (ver, na Imagem 1, o menino com uma bola de futebol e a menina com uma boneca) e vestir para se situarem socialmente apenas como homens ou mulheres no futuro.

Além da divisão dos gêneros por meio dos sexos biológicos, representadas por indumentárias, observamos nas imagens 4 e 5 abaixo a intenção do LD em mostrar a cursistas os relacionamentos entre homens e mulheres considerados normais. Assim, claramente há uma valoração do relacionamento heterossexual, que segue a seguinte estrutura: o conhecer-se, o casar-se e, por fim, o reproduzir-se:

Imagem 4 – Representação Formação de Família

Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p.260)

Imagem 5 – Representação da Família

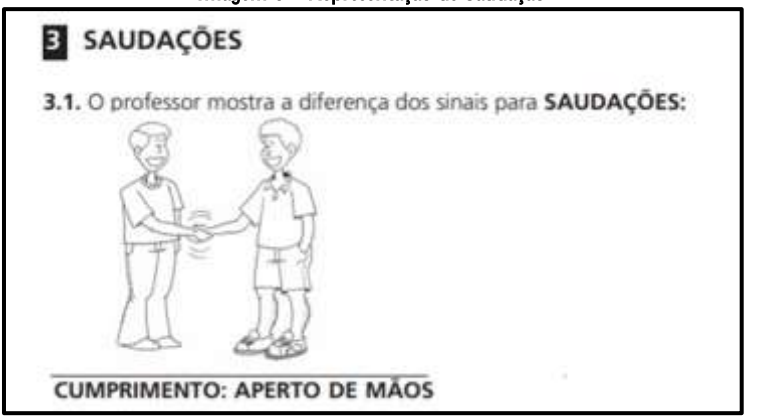
Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p.257)

Nas imagens 4 e 5, novamente temos a representação dicotômica de homem e mulher exercendo os seus papéis performativos não apenas por meio da indumentária, mas também por meio das relações heterossexuais, resultante da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003). Vemos que o LD, por meio das imagens mencionadas, reproduz o que a sociedade espera do relacionamento afetivo/amoroso entre homens e mulheres: o namoro, o casamento heterossexual e a reprodução como consequência do casamento (baseado, sobretudo, no matrimônio judaico-cristão). Assim, o LD Libras em Contexto infere que todas as pessoas devam formar famílias (padrão homem, mulher e filhos) imediatamente após chegarem à fase adulta; todavia, é sabido atualmente, essa estrutura familiar passou a não ser mais a única desde que a emenda constitucional 9, de 28 de junho de 1977 permitiu o divórcio aos casais. Antes disso, o vínculo conjugal era para o resto da vida, ficando mal vistas, perante à sociedade, as pessoas que se "desquitassem", ou seja, que desistissem do casamento. Com a possibilidade da separação e a desconstrução do tabu que existia em torno do desquite, muitos outros padrões de família foram

surgindo e, atualmente, segundo apontam dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), baseados no Censo Escolar de 2014, existem no Brasil aproximadamente 5,5 milhões de crianças sem o nome de pai no registro. Tais dados levam à uma conclusão: se uma quantidade tão numerosa de crianças não tem convívio com seus pais, provavelmente estão sendo criadas por mães e padrastos ou por mães, por tios, por avós, por famílias adotivas em que podem ser incluídas famílias homoafetivas etc. Nesse sentido, observamos a invisibilidade dada pelo LD Libras em Contexto às diferentes configurações de famílias existentes no Brasil e no mundo, privilegiando, somente, a família heterossexual.

A imagem 6, que se segue, mostra alguns sinais referentes a tipos de saudações que, segundo o LD, são possíveis de serem feitos entre homens e mulheres:

Imagem 6 – Representação de Saudação



Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p.49)

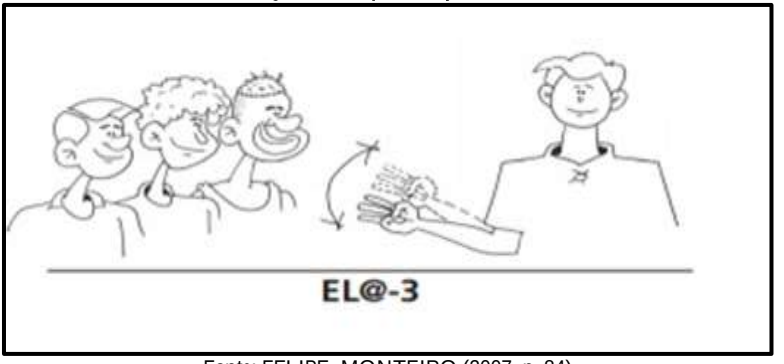
Imagem 7 – Representação de Saudação

Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p.49)

A unidade 1 do LD Libras em Contexto, na qual as imagens 6 e 7 estão presentes, trata especificamente das saudações e apresenta imagens de indivíduos em situação de interação social, o que nos possibilita observar a reprodução de modelos de comportamentos sociais pelo LD. Conforme é possível verificar nas imagens 6 e 7 acima, homens brancos de idades aproximadas estão estabelecendo contato físico de forma cordial a partir de um aperto de mão, mantendo um certo distanciamento próprio do que é culturalmente estabelecido para relacionamentos entre homens. No entanto, quando o cumprimento acontece entre um homem e uma mulher há uma proximidade muito maior, com beijos, sugerindo algum grau de intimidade ou mesmo um relacionamento amoroso, já que esse tipo de relação homem x mulher não levantaria qualquer discussão, tendo em vista a aceitação social que os casais heterossexuais têm na sociedade. Em outras palavras, as imagens visibilizam e reproduzem relações heterossexuais de forma sistemática, enquanto outras possibilidades de relacionamentos afetivos sequer são mencionadas.

No tocante a questões raciais, o LD Libras em Contexto reproduz estereótipos de raça, desprezando a valorização da pessoa negra ao retratar suas características físicas de forma, por vezes, negativa, quando sugere uma apresentação melhor de pessoas de pele clara em relação às de pele escura, desconsiderando, ainda, o fato de que o livro tem papel fundamental na reprodução de ideologias e gera danos ao reforçar e expandir visões clicherizadas de segmentos minoritários e oprimidos da sociedade, o que, por sua vez, acaba por robustecer expressões de inferiodade natural de algumas raças em detrimento de outras, como podemos ver na imagem 8 a seguir:

Imagem 8 – Representação de Cor



Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p. 84)

Ao mostrar o sinal de "ELES 3", as autoras optaram por uma imagem em que o único indivíduo negro é representado de forma estereotipada. O fenótipo do

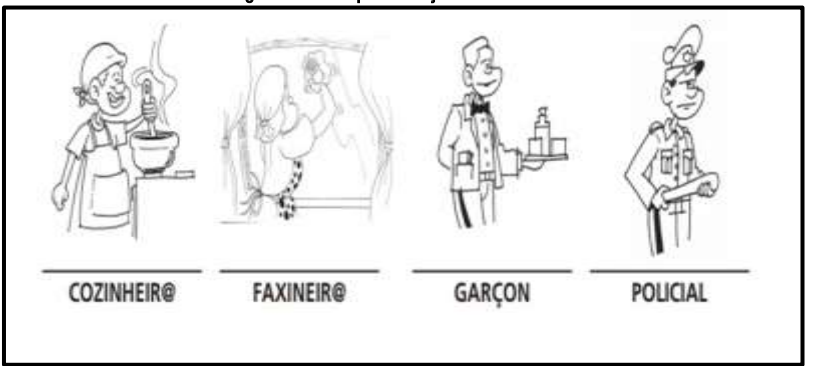
nariz grande e dos lábios grossos foi desenhado de maneira exagerada e ofensiva que fazem lembrar as pinturas de black face, prática comum nos Estados Unidos no século XIX, em que pessoas brancas literalmente se pintavam de negras com o objetivo único de causar riso por meio da ridicularização de pessoas negras. Representar um negro desta forma não promove representatividade a esse grupo, mas reforça uma estrutura racista existente na sociedade, cujas raízes ainda são profundas e complexas.

Nas imagens 9 e 10, o LD, ao mostrar sinais referentes a diferentes profissões, faz uma divisão de profissões por meio de sexos:

Imagem 9 – Representação de Profissões

Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p. 201)

Imagem 10 – Representação de Profissões II



Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p. 206)

A unidade 4, por meio das imagens 9 e 10, do LD Libras em Contexto retrata profissões, destacando, na ilustração da apresentação da unidade (Imagem 9), a figura de um homem branco trajando beca de formatura e sonhando com seu futuro promissor como médico, enquanto na Imagem 10 mulheres são cozinheira e faxineira.

Nesse caso, o LD divide as profissões por meio da estereotipia referente a posições de gênero. Além disso, a cozinheira apresenta, como na Imagem 8 anteriormente discutida, o estereótipo da mulher negra, com traços considerados negros; dessa forma o LD em questão reproduz, mais uma vez, estereótipos de gênero e raça.

O Livro informa uma questão gramatical da Libras que se relaciona a produção de gêneros. Segundo Felipe e Monteiro (2007), na Libras não há desinência de gênero (masculino ou feminino) e número (plural); dessa maneira, o sinal, representado pela tradução em língua portuguesa, com símbolo @ reforça a ideia de que o sinal pode se referir a homens e mulheres, como nos seguintes exemplos: AMIG@ "amiga(s) ou amigo(s)", FRI@ "frio(s) ou fria(s)", MUIT@ "muita(s) ou muito(s)", TOD@ "todo(s) ou toda(s)", EL@ "ela(s), ele(s), ME@ "minha(s) ou meu(s)" (FELIPE; MONTEIRO, 2007, p. 27); Ora, se o material sugere que serviços peculiares como cozinhar e limpar serão realizados por mulheres e que profissões culturalmente privilegiadas ou que exigem força física serão exercidas por homens, conforme observamos nas Imagens 9 e 10, o uso do símbolo @ para indicar uma neutralidade de gênero, na verdade, não existe. A existência de possibilidades das diferenças de gênero gramatical em português são possíveis, contudo, a linguagem reproduz modelos de gêneros estabelecidos socialmente. Logo, mesmo que haja as palavras **cozinheiro** e **cozinheira / faxineiro** e **faxineira** em português (representadas pelo mesmo sinal em Libras), a profissão é comumente tratada como sendo exercida por mulheres, mostrando que as práticas linguísticas não são neutras; ou seja, a linguagem reflete padrões e comportamentos socialmente estabelecidos.

E relação a hábitos de consumo, o LD sob análise mostra que mulheres são mais consumistas do que homens, como podemos ver na Imagem 11 abaixo:

Imagem 11 – Representação de Lazer (Ir às Compras)

Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p. 307)

Quando o assunto é "compras", convenciona-se que o homem não se preocupa com o assunto, supostamente porque é compreendido que ele tem outras preocupações consideradas de maior relevância, como trabalhar, em que vemos na Imagem 11 acima a figura masculina de roupa social e pasta, remetendo-a a ida a um trabalho. Por outro lado, a mulher está vendo vitrines inferindo que mulheres são consumistas, preocupadas com compras e os homens não. O estabelecimento de divisão de gêneros, na Imagem 11, se dá pela máxima social de que homens são destinados ao trabalho, ao provento familiar, enquanto que a mulher tem de cuidar da casa, cuidar de seu marido e, portanto, tem de comprar por meio do dinheiro dado pelo homem. Tal visão reforça ainda mais o sentimento de que mulheres estão mais preocupadas com aparência e outras frivolidades associadas ao gênero, sendo financeiramente dependentes do homem e, portanto, destinadas a cuidar de casa ou trabalhar em cargos inferiores aos deles, visto que sua pretensa valorização estética é considerada incompatível com funções que exijam grande responsabilidade e liderança.

Imagem 12 – Representação de Lazer II (Viagens)

Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p.371)

A unidade 6, por sua vez, trata do tema "Vamos viajar?" e traz mais uma vez, na imagem 12, a figura de um homem que aparece sozinho portando malas, uma mochila grande e sonhando com as possibilidades de explorar os mais diversos lugares ao redor mundo.

Conforme analisado nas unidades anteriores, representadas, neste trabalho, por meio das imagens, as mulheres aparecem poucas vezes e geralmente em contextos familiares ou desempenhando trabalhos tidos como inferiores e rotulados ao longo da

história como "serviços de mulher", o que revela um machismo que de tão internalizado em nossas práticas, é muitas vezes reproduzido de forma automática.

Imagem 13 – Representação de Esportes

Fonte: FELIPE, MONTEIRO (2007, p. 348)

Uma das imagens que mais chamou atenção foi a apresentada acima. Por meio da Imagem 13, o LD mostra os sinais referentes a esportes; Embora o quadro mencione apenas dez atividades esportivas, nenhuma delas está sendo praticada por mulheres, retratando uma realidade social em que os esportes, principalmente os configurados na Imagem 13, são predominantemente masculinos (exceto o voleibol que tem uma representatividade feminina a nível internacional). Atualmente, podemos observar que muitas mulheres ingressam na carreira esportiva, mas apesar de superarem muitos limites e realizarem grandes feitos, ainda sofrem preconceito de gênero pautado na suposição de que são mais fracas ou mesmo incapazes de competir, devendo portanto partir para atividades classificadas como "mais tranquilas" e consideradas mais adequadas para a condição da mulher como o balé, que é o exemplo mais costumeiro.

A fim de discutirmos os possíveis discursos produzidos e, consequentemente, reproduzidos pelo LD Libras em Contexto, mostramos, neste capítulo, algumas imagens presentes no livro sob análise que, ao tratar de questões referentes à Língua Brasileiras de Sinais, reproduz modelos sociais de gêneros e práticas de sexualidades. Nesse sentido, concluímos que, como outros livros didáticos para o ensino de línguas (TÍLIO, 2010), o LD Libras em Contexto também é um produto sociocultural e, como tal, reflete padrões sociais presentes na sociedade.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste trabalho é voltado para a análise do discurso presente no livro didático Libras em Contexto, que atualmente constitui a principal referência no que tange ao ensino da Língua Brasileira de Sinais e, portanto, uma das ferramentas mais utilizadas para este fim. O objetivo deste trabalho consistiu na verificação dos discursos sobre práticas de gênero e de sexualidades presentes no LD em questão por meio da linguagem verbal e não-verbal (já que se trata de um material ricamente ilustrado) presentes no livro. Trata-se de um trabalho monográfico com uma discussão preliminar e que não pretende, por isso, se apresentar pronto e acabado. Entendemos que alguns pontos que queríamos discutir, como as diferentes produções de gêneros e sexualidades existentes nas comunidades surdas, não foi possível de ser realizado. Isso se deu devido ao tempo de produção de pesquisa e elaboração de texto para apresentação deste trabalho; contudo, acreditamos que o texto aqui exposto é uma discussão preliminar que pode, em outros momentos, se ampliar e render maiores interpretações e problematizações no campo dos estudos dos gêneros e das sexualidades.

Como se sabe, o apoio visual é um recurso de fundamental importância no processo de aprendizagem dos alunos surdos, favorecendo também a aprendizagem de ouvintes que tenham interesse em aprender a Libras. Observamos que no LD Libras em Contexto, embora haja uma preocupação por parte das autoras em ilustrar situações reais de interação social, verificamos que o LD reproduz modelos de gêneros e sexualidades naturalizados socialmente, passando a cursistas, sem discussão, imagens da estrutura patriarcal e, consequentemente, machista produzidos na sociedade. Nas imagens das unidades do LD mencionadas neste trabalho, evidenciamos a rígida posição social de mulheres e de homens em que papéis sociais são fortemente delimitados.

Hipoteticamente, por mais que não tenha sido elaborado intencionalmente para reproduzir os preconceitos de gênero, sexualidade e raça, observamos que o LD Libras em Contexto representa homens e mulheres por meio da ideia de superioridade masculina sobre a feminina, da heterossexualidade ser superior a outras sexualidades, a cor branca ser superior à cor negra. Essas máximas sociais resultam diretamente dos discursos de/sobre as sexualidades e produções de gênero que, por sua vez, influencia a construção da subjetividade de aprendizes de línguas e, portanto, a formação de suas identidades. No caso do Libras em Contexto, os modelos sociais sobre gêneros e sexualidades não são problematizados, sendo passados a cursistas sem qualquer tipo

de discussão, refletindo o que Butler (2003) chama de naturalização dos modelos sobre os corpos.

Os discursos heteronormativos, que por causa da naturalização social, tornam-se poderosos: passam de geração para geração, marcando as relações de poder de forma sistemática pela reiteração de ideias que acreditamos ser naturais, reforçadas constantemente para continuarem existindo. Com isso, afirmamos, por meio de teóricos que nos baseamos (BUTLER, 2003) que a heterossexualidade é socialmente imposta, por meio de elementos socioculturais, como livros didáticos, que concretizam as práticas de linguagem.

As sexualidades e as identidades de gêneros possuem um papel fundamental na manutenção das estruturas de poder e que dentro dos ambientes educacionais, sobretudo em que se ensina línguas, como a Libras, os aprendizes recebem discursos que institucionalizam as diferentes estruturas de poder.

Importa, portanto, que cada educador, fazendo uso de suas atribuições enquanto influenciadores de imagens sociais, combatam os preconceitos em suas mais variadas manifestações, questionando normas, quebrando tabus, problematizando padrões e pensando numa sociedade mais livre, inclusive do ponto de vista sexual.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Tempos Líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

_____. **A Velhice**. Trad. de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1990.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BORBA, R. **Linguística Queer**: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, vol. 9, n. 1, jan-fev 2015.

BRANDÃO, H. N. **Analisando o Discurso.** Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Brandao_AnalisandoODiscurso.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, G. L. (ORG). **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 15 ed. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMERON, D. **Desempenhando identidade de gênero**: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. **Linguagem, gênero e sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

ECKERT, P; GINET-McConnell, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. **Linguagem, gênero e sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto**: curso Básico. 6 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FOUCAULT, M. **História a Sexualidade**: a vontade de saber, vol. 1. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. In LOURO, G. L (ORG). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIVIA, A.; HALL, K. "É uma menina!": a volta da performatividade à linguística. OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. **Linguagem, gênero e sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade e sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. (ORG). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NUNES, Cesár Aparecido. **Desvendando a Sexualidade.** Campinas, SP. Papirus, 1987.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PIORE, Mary del, **Histórias íntimas. Sexualidade erotismo na história do Brasil.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In. JUNQUEIRA, R. D. (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Cap. 10, p.235 a 141.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In. MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. In. LOURO, L. Guacira. (Org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SEFFNER, Fernando. Equívoco e arrnadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In. JUNQUEIRA, R. D. (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Cap. 05, p.125 a 141.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S (ORG). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

TÍLIO, R. C. **Gênero e sexualidades em livros didáticos de inglês: ainda tabus? Caderno de Letras** (UFRJ), p. 48-61, jun. 2010.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Cap. 01, p. 07 a 67.

GESTÃO ESCOLAR: COORDENAÇÃO X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COLETIVO DA ESCOLA!

Shirlei Carvalho[1]

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo é uma escola estadual que pertence ao município de Juína- MT. A mesma não será identificada por questão ética, mas que podemos analisar o processo de como lidar com as pessoas no coletivo.

O presente trabalho tem como objetivo analisar se a gestão, principalmente a coordenação está comprometida com o Projeto Político Pedagógico e com as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, de modo que cada integrante da escola possa opinar, participar e ser capaz de agir como cidadão consciente e crítico diante da práxis da escola. Compreendemos que a gestão é fundamental para qualquer organização, e a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação. A capacidade de administrar a instituição escolar é relevante para o desenvolvimento do sujeito aprendiz e para o desenvolvimento pedagógico da instituição.

O educando não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade. Ou seja, uma educação de qualidade resulta do conjunto das relações dos fatores externos e internos existentes no espaço escolar, e da forma como essas relações estão organizadas.

Diante desta situação é que entra o papel da coordenação e sabemos que o papel do coordenador pedagógico ainda é muito complexo e divergem opiniões. Uns acreditam que a função está no fazer pedagógico, em auxiliar ou ser mediador de propostas e ações que visam atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes. Já para outros o papel vai além do pedagógico, seria um substituto do diretor, por estar ligado às questões burocráticas e administrativas da escola, ou um inspetor de

[1] Licenciada em Letras e Literatura pela a Universidade ULBRA. janaina.diama@outlook.com Instituição: Escola Estadual do Campo Dom Franco Dalla Valle. Rua: Massaranduba S/N Conselvan.

pátio, agindo em caso de indisciplina dos alunos e até mesmo, caso necessário, agir a favor do professor em razão de conflitos entre alunos e pais.

Sendo assim, justifica-se esta pesquisa pela necessidade de analisar os avanços e os desafios da coordenação pedagógica, buscando estabelecer uma relação entre as formações continuadas e o fazer pedagógico dos educadores e se este trabalho propicia melhorias no âmbito escolar. Espera-se que esta reflexão, nos levará à compreensão do real papel do coordenador e como ele pode estar interagindo na comunidade escolar para alcançar bons êxitos na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, tornando o ambiente escolar propício ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico, respeitando as distintas vozes que se apresentam na escola.

De acordo com as leituras, o coordenador deve proporcionar na sua prática, mudanças significativas na aprendizagem de maneira a não centralizar as decisões, como se tivesse respostas para todos os encaminhamentos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente. O coordenador, segundo Freire (1980) citado por Vasconcelos, (2009, p. 89)

> ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam os crescimentos de grupos; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores ajudando a elevar o nível da consciência. (**VASCONCELOS,** 2009, p. 89)

Nota-se que o coordenador deve trabalhar como um parceiro, conduzindo-o a ser também, um elo de interação na formação do professor e na contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos

O trabalho traz em seu bojo uma pesquisa exploratória a cerca do tema, visando ressaltar os desafios e as facilidades enfrentadas pela coordenação pedagógica da escola.

2. GESTÃO ESCOLAR: NOVAS CONCEPÇÕES E NOVAS PRÁTICAS

É relevante compreender como se deu historicamente o processo de reestruturação da gestão escolar. Dessa forma, esse capítulo apresenta o processo de mudança dos modelos tradicionais de administração e a implantação e consolidação, a partir da Constituição Federal de 1988, da gestão democrática.

O capítulo ainda aborda a importância da gestão participativa para a construção de uma escola pública mais justa e de melhor qualidade e o papel do gestor enquanto líder.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no direcionamento das questões deste campo de estudo. Em linhas gerais, caracteriza-se pelo reconhecimento da relevância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas tomadas de decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Conforme afirma Dias,

> [...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão. (DIAS, José Augusto, VALÉRIEN Jean, 1994, p. 15)

A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em consequência, os antigos fundamentos de administração educacional tornam se insuficientes - embora importantes - para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão.

De acordo com a Constituição Federal do Brasil, aprovada no ano de 1988, consolida a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, estabelecendo, nos seus artigos 205 e 206, que a educação brasileira, direito de todos e dever do Estado e da família, seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tanto, o ensino deve ser pautado nos seguintes princípios de acordo com Constituição Federal: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino (...); gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (artigo 206 da Constituição Federal).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394) regulamentou o contido na Constituição Federal, acima citada, e amplia o rumo da democratização prescrevendo, em seu inciso I art. 13, a participação dos profissionais e da comunidade

na elaboração da proposta pedagógica da escola e, no artigo 15 do mesmo inciso, acena para uma progressiva conquistada autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares.

É importante notar que a idéia de gestão educacional se desenvolve associada a outras idéias 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.

A expressão "gestão educacional", habitualmente utilizada para assinalar a ação dos diretores, surge, por conseguinte, em substituição a "administração educacional", para representar não apenas idéias novas, e sim um novo paradigma, que procura estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

Finalmente, pode-se concluir que, o conceito de gestão educacional abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração educacional. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitos das relações interpessoais da organização e etc.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

A busca por uma gestão democrática, com a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do educando é uma luta contínua das escolas públicas e um princípio presente na atual Constituição Federal.

Para Libâneo,

> Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar, é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. (2003, p.75):

Ainda dialogando sobre a democratização, observa-se a contribuição pedagógica escolar em sentido amplo de democracia que, segundo Libâneo (2003, p.75), "A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão ativa do saber elaborado". Para que a escola seja inclusiva, precisa ser mais democrática, deixando apenas de cumprir normas estabelecidas e transformando-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam.

Comenta Hora,

> A escola como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidos socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder as demandas sociais. (1994, p.34):

A escola hoje tem que ser vista como um espaço de todos e para todos, buscando alternativas e tendo um projeto político pedagógico que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. E que os mesmos tenham um ensino de qualidade, igualdade e que sejam respeitadas nas suas diferenças.

Segundo Gadotti,

> A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. (GADOTTI, 2000, p. 35).

É através da gestão participativa que os profissionais da educação podem se envolver com o planejamento e a tomada de decisões na prática diária, aumentando, desta forma, o foco na escola e no aluno e a probabilidade de sucesso de ambos. Esta prática, contudo, leva à necessidade de programas que envolvam a comunidade escolar e local, a partir de momentos que possibilitem o diálogo e a reflexão.

Assim, a escola que melhor atende aos sonhos da sociedade brasileira neste começo de século, está centrada em três dos pilares básicos que compõem o novo panorama da escola participativa, democrática e transparente, quais sejam: administrativo, pedagógico e relacional, todos abertos à avaliação interna – da escola e do sistema de ensino – e externa – da comunidade e que está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases n.º9394/96, que aborda a questão da "*gestão democrática do ensino público*", nos seus artigos 14 e 15.

Desta forma, a gestão participativa é possível, uma vez que a coordenação do empenho de funcionários, professores, pessoal técnico pedagógico, estudantes e pais, baseada na participação coletiva, é de suma importância na instalação de uma administração democrática no interior da escola, pois somente assim são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem da tomada de decisões, fazendo com que estas não se concentrem mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativas.

2.3 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Como agente responsável pela formação continuada na escola e com o objetivo de favorecer o trabalho docente na escola de educação básica, o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira não centralizadora, tomando as decisões de acordo com o bem comum do coletivo. Embora muitos profissionais vêem o coordenador pedagógico como uma figura que tem que 'saber tudo' e dar todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos, é necessário que este sujeito tenha liderança pedagógica e buscar no coletivo respostas aos desafios que se apresentam no ambiente escolar.

Piletti (1998, p.125) aponta as principais atribuições do coordenador pedagógico, listadas em quatro dimensões:

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;

b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;

c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;

d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Na tentativa de responder às demandas da escola, conforme o imaginário construído no interior da escola, o coordenador afasta-se de seu referencial atributivo. Este afastamento instabiliza o profissional, a tal ponto que, segundo Bartman (1998, p. 1):

> [...] o coordenador pedagógico não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Nesse sentido, um novo olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola há que se buscar, mediado pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos imprescindíveis à melhoria das práticas pedagógicas sistematizadas onde cada um e todos se tornam co-responsáveis pelo processo ensino aprendizagem.

Este olhar se faz necessário como busca da identidade deste profissional. É, sem dúvida, um espaço de conquista, de resolução de problemas e de assunção do

papel profissional do coordenador pedagógico como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem.

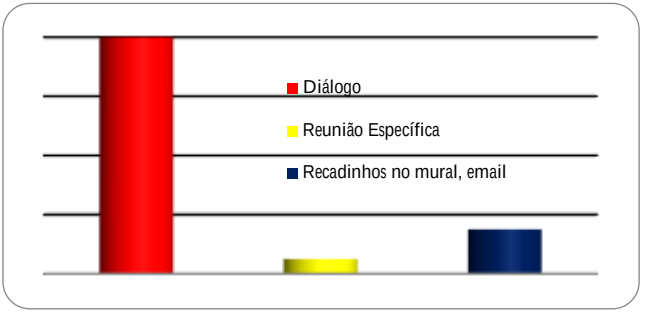
3. ANÁLISE METODOLÓGICA

Foi realizada uma pesquisa de campo por meio de entrevista com 13 pessoas, incluindo a gestão, professores e funcionários que atua em uma das escolas estadual que pertence ao município de Juína-MT. A escola foi escolhida como objeto de estudo qualitativo. Essa entrevista se caracterizou em dez questões relacionadas à Gestão escolar: Coordenação x práticas pedagógicas no coletivo da escola. As questões aplicadas na entrevista foram escolhidas de modo a perceber o que realmente estava por trás do ponto chave. Práticas pedagógicas desenvolvidas no coletivo da escola.

3.1 DISCUSSÃO DOS DADOS

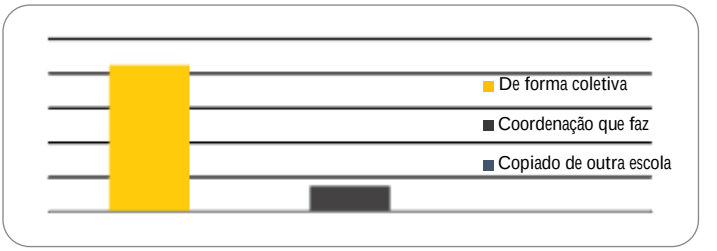
Com relação às práticas de participação e comunicação utilizada, pela instituição 80% dos entrevistados afirmaram que tem sido o diálogo a principal prática, e 15% disseram que são através de emails, recadinhos no mural ou recadinhos na hora do recreio e 5% disseram que são através de reuniões específicas com cada segmento da escola. Veja o gráfico 01.

Gráfico 01 – Meios de comunicação utilizada pela instituição.



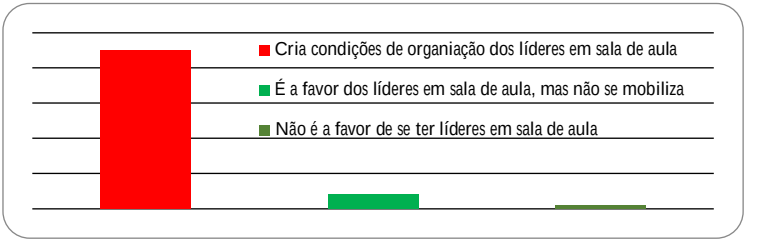
A qualidade da educação não depende apenas de uma gestão democrática, mas também de um Projeto Político Pedagógico vivo, dinâmico e norteador. Cabendo ao coordenador articular e mediar a construção. A pesquisa revelou que 85% da instituição levam em consideração na elaboração do Projeto Político Pedagógico a participação de todos os segmentos da escola, de forma coletiva. E 15% disseram que a coordenação que constrói o Projeto Político Pedagógico da escola.

Gráfico 02 – Construção do Projeto Político Pedagógico



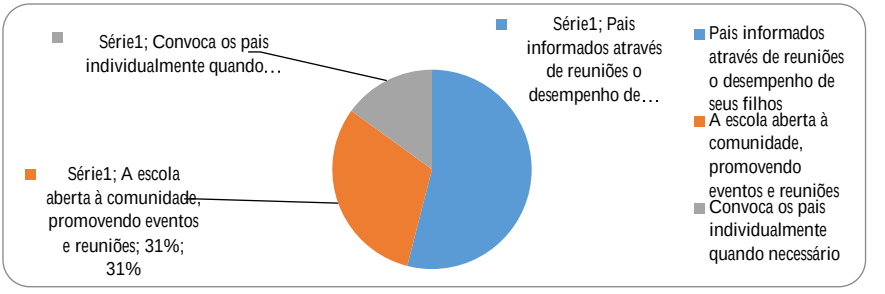
Sobre a postura do coordenador pedagógico com relação aos lideres de sala de aula, 90% dos entrevistados afirmaram que o coordenador cria condições de organizações dos lideres de sala de aula, enquanto 8% relatam que mesmo sendo a favor, o coordenador não se mobiliza, e apenas 2% não é a favor de líder na sala de aula, o que confirma o gráfico 03.

GRÁFICO 03: Postura do coordenador frente a lideres de sala de aula



Sabendo-se que a família é de grande importância para o aprendizado do aluno, foi questionado o que o coordenador promove para incentivar os pais no acompanhamento do desempenho de seus filhos: 54% declararam que a escola na pessoa do coordenador mantém os pais informados através de reuniões sobre o desempenho de seus filhos, 31% que a escola está sempre aberta e procura criar meios como reuniões de pais, dia pedagógico, para fortalecer sempre mais esta relação e 15% convocam os pais individualmente quando necessário, veja o gráfico 04.

GRÁFICO 04 – Participação dos pais na escola



Uma boa gestão democrática precisa saber lidar com as diferentes opiniões e conflitos que surgem no dia a dia na instituição. Questionados como é conduzida esta situação, quando ocorre: 59% afirmaram que a melhor forma é através de diálogos entre a parte da gestão e a comunidade para se chegar a um resultado positivo, 39% disseram que é resolvida somente com os funcionários da escola e 2% disseram que não há preocupação em resolver conflitos. Observe a tabela 01.

TABELA -01 – Gestão democrática frente à Resolução de conflitos

DESCRIÇÃO	%
Através de diálogos entre a gestão, CDCE e a comunidade para se chegar a um resultado positivo.	59%
A gestão procura resolver sozinha os conflitos.	39%
Não existe uma preocupação para resolver os conflitos por parte da gestão.	2%
Total	100

De acordo com as leituras o coordenador pedagógico deve organizar atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, acompanhando o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e criando espaços para reflexão sobre a prática e a participação dos membros da comunidade. Percebe-se que 70% dos entrevistados tem conhecimento do trabalho do coordenador e que os mesmos buscam ações que contemplem o pedagógico da escola, dando voz a todos. Já 15% dos entrevistados vê o trabalho da coordenação como imposição, não dando abertura para o diálogo. E 15% disse que a coordenação dá abertura para o diálogo, mas que deixa a desejar nas práticas pedagógicas.

TABELA- 02- Práticas Pedagógicas

DESCRIÇÃO	%
Sim, a coordenação busca ações voltadas ao pedagógico, acompanha e cria espaços para discutir o que deu certo ou não e o que precisa ser melhorado etc.	70
Não, a coordenação não dá espaços para discussão e sempre impõe suas idéias.	15
A coordenação dá abertura para o diálogo, mas as práticas pedagógicas deixam a desejar.	15
Total	100

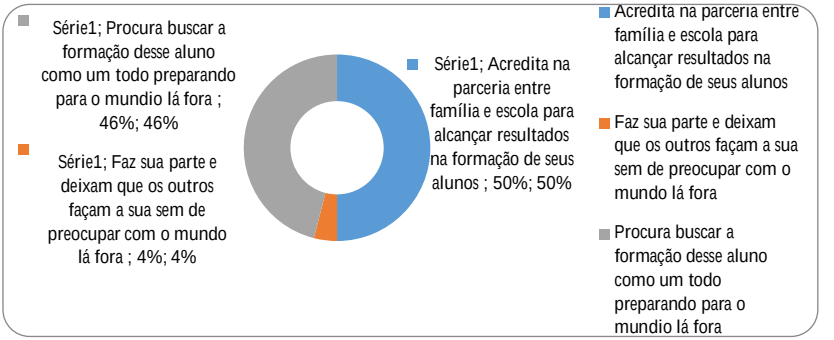
Com relação à parceria da família com a instituição, os entrevistados afirmaram o seguinte: que 10% dos pais é sempre presente na escola para acompanhar o desenvolvimento dos filhos, já 19% é ausente e só aparece na escola quando convocados e 71% participam parcialmente e sempre que possível aparece na escola para conversar com o coordenador e professores sobre desenvolvimento escolar do filho. Veja a tabela 03.

TABELA - 03 – Parceria entre família e escola

DESCRIÇÃO	%
Sempre presente na escola para acompanhar o desenvolvimento dos filhos.	10%
É ausente e só aparece na escola quando convocados.	19%
Participam parcialmente	71%
Total	100 %

Uma gestão que tem entrosamento entre direção e coordenação tem como uma de suas finalidades, promover espaço educativo para formar cidadãos com habilidades e competências para viver em sociedade. Ao serem indagados sobre a educação formal na instituição, 46% procuram buscar a formação desse aluno como um todo preparando - o para o mundo lá fora, e 50% acreditam na parceria entre família e escola para alcançar resultados positivos na formação de seus alunos. Apenas 4% acham que cada um tem que fazer sua parte, sem se preocupar com o mundo lá fora. Observe o gráfico 05.

GRÁFICO 05– Visão de educação



Para que aconteça a verdadeira gestão democrática a escola precisa estar aberta, facilitando a acessibilidade social, para que assim, aconteça a transformação das práticas escolares como um todo. Sendo assim, como agente responsável pela formação continuada na escola e com o objetivo de favorecer o trabalho docente na escola de educação básica, o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira não centralizadora, tomando as decisões de acordo com o bem comum do coletivo. De acordo com a entrevista 80% acham fundamental a formação continuada na escola e a participação de todos educadores (professor, gestão e funcionários de apoio) dá um ápice na qualidade do ensino.

TABELA- 04 – Formação Continuada

DESCRIÇÃO	%
É de fundamental importância a formação continuada na escola e a integração de todos os educadores é essencial para melhorar a qualidade de ensino da escola.	80
Acha desnecessário à participação de todos, quem trabalha com os alunos é os professores.	0
Acreditam que as formações precisam acontecer em vários horários para beneficiar a todos.	20
Total	100

De acordo com a tabela nº 05, sobre as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, 05% dos entrevistados acha desnecessário ficar perdendo tempo com ações diferenciadas, 13% não gosta de participar das atividades pedagógicas propostas pela escola, mas 82% dos entrevistados não só gostam como participam de todas as ações desenvolvias pela escola.

TABELA - 05- Ações pedagógicas desenvolvidas na escola

DESCRIÇÃO	%
Acha desnecessário perder tempo com ações pedagógicas diferenciadas.	05
Existe, mas não participa.	13%
Gostam e participam das várias ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, entre elas: projetos, gincanas educativas, aulas práticas, excursões, momento cultural com a participação da comunidade, eventos, palestras, concursos, feira de ciências e olimpíadas, etc.	82%
Total	100

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos realizados, conclui-se que os objetivos propostos, formulados a partir do problema levantado que visa uma aprendizagem de qualidade, através da participação de todos, pode-se constatar que escola, família e comunidade devem andar juntas para que aconteça uma verdadeira interação e exercício de democracia e consequentemente uma educação significativa e formadora do educando.

No desenvolvimento deste trabalho, através de pesquisa bibliográfica e de campo, pode-se perceber que a gestão democrática não se dá fragmentada e isolada na unidade escolar e sim no diálogo, no compartilhamento de idéias, no sentido crescente e nas ações coletivas que garante melhor qualidade de vida para todos.

Os problemas encontrados na educação só serão solucionados quando todos se conscientizarem da necessidade da participação no processo educacional. O poder e a responsabilidade de conduzir uma escola não devem ficar concentrados na figura de uma única pessoa, tem que haver a co-responsabilidade dos diferentes segmentos.

Os objetivos foram alcançados, pois destaco como facilitador deste processo o fato de nos colocarmos como mediador de situações desafiantes e não como um

controlador a espera de resultados. É estar ao lado, caminhar junto, sentir as angustia. Com este foco, conseguimos juntamente com corpo docente e com a comunidade realizar práticas pedagógicas que garantam um ensino de qualidade aos alunos.

Sendo assim, o maior desafio do coordenador pedagógico é construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. A coordenação pedagógica em seu sentido estrito deve garantir um espaço de diálogo, fortalecendo assim a vitalidade projetiva dos atores sociais na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. De acordo com a pesquisa efetuada pode-se observar que a escola pesquisada está caminhando em direção a uma gestão compartilhada, democrática, visando uma educação de qualidade, com práticas pedagógicas baseada no engajamento social dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

DIAS, José Augusto, VALÉRIEN Jean. Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 3ªed. São Paulo: Cortez; Paris;

FONSECA, J. P. Da. Planejamento educacional participativo. Rev. Faculdade de Educação. São Paulo. V. 21, n. 1, p. 71-112, jan/jun. 1995.

FONSECA, J. P. Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo-SP: Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo. ASE SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática da escola: artes e ofícios da participação coletiva. 6. ed. Campinas: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: alternativa, 1996.

PILETTI, N. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

GESTOR DE EAD NO BRASIL: DESAFIADO A UMA REDEFINIÇÃO DO SEU PAPEL E A UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

Silvana de Matos Bandeira [1]
Liana Barcelos Porto [2]

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da tecnologia causou transformações nas relações de trabalho. Para ingressar no mercado de trabalho formal, atualmente, é exigido mais qualificação do que em anos anteriores e uma constante atualização durante toda a vida, tendo em vista que a cada dia a competição se acirra, exigindo mais conhecimento e competência dos indivíduos.

O Censo 2010 (IBGE) apontou 190,7 milhões de pessoas no Brasil[3], tendo a população crescido 12% no período 2000 – 2010. Esses dados, por si só, já representam um aumento na demanda por Ensino Superior no país. Porém, paralelo ao crescimento populacional, o país passou por outras transformações significativas como, por exemplo, a sua taxa de urbanização cresceu de 36,16% em 1950 para 84,36% em 2010 (IBGE). Inicialmente, os empregos que as cidades ofertavam nas indústrias, não requeriam mão-de-obra qualificada. No entanto, o aperfeiçoamento da tecnologia foi substituindo por máquinas todas as funções desempenhadas mecanicamente por seres humanos. Assim, as poucas vagas de empregos, hoje, exigem que sejam ocupadas por pessoas qualificadas, o que demandou uma procura cada vez maior por educação.

As universidades públicas não estavam preparadas para uma demanda tão grande e muitas das vagas necessárias foram sendo supridas pelas universidades

---

[1] Graduada em Licenciatura Plena e Bacharelado em Geografia, Licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), especialista em Gestão Estratégica em EaD pelo Centro Universitário SENAC e doutora em Geografia pela UFRGS. silvanadematosbandeira@gmail.com

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e História pelas Faculdades Integradas de Ariquemes, Especialista em Gestão e Docência em EAD pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). liana.porto@hotmail.com

[3] http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/11/censo-aponta-1907-milhoes-de-brasileiros-em-2010.html. Acesso em 01 nov. 2015.

privadas. Segundo o MEC, o percentual de brasileiros com nível superior completo passou de 4,4%, em 2000, para 7,9% em 2010[4], representando um aumento de 109,83% de graduados no período de dez anos.

Com esse crescimento significativo da procura pela formação universitária, a modalidade EaD é uma alternativa para muitos indivíduos. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), entre 2011 e 2012, as matrículas avançaram 12,2% nos cursos à distância e 3,1% nos presenciais. Com esses índices, a modalidade a distância já representa mais de 15% do total de matrículas em graduação. Embora a educação a distância não seja algo recente no Brasil, o aprimoramento das TICs ultimamente vem colaborado para torná-la mais acessível à população.

A falta de uma formação continuada tem contribuído para que a equipe EaD não adote uma postura diferenciada da educação presencial e apresente um domínio das TICs e uma didática adequada. Assim, muitas vezes se percebe pouca interação nos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como uma seleção inadequada de materiais. Os ambientes virtuais de aprendizagem acabam se tornando apenas um repositório de textos e exercícios tradicionais e fragmentados, enquanto há inúmeras possibilidades de explorá-los de forma criativa para a eficiência do processo ensino-aprendizagem.

Considerando esta realidade que atinge grande parte das universidades, torna-se importante discutir a abertura da equipe e, principalmente, do gestor a uma formação continuada para a EaD, a fim de que os cursos estejam em constante aperfeiçoamento. Por ser uma função ainda recente, a função do gestor em EaD está dando os primeiros passos na sua construção e tem encontrado dificuldade para redefinir o seu papel. Nesta nova função,

> [...] a velocidade das mudanças é um aspecto que deve ser considerado, uma vez que a modalidade a distância não se constitui numa simples aplicação da presencial por meio da utilização da tecnologia. Trata-se de uma situação especial e com características peculiares. (SILVA, 2013, p. 31)

Portanto, mesmo tomando por referência o papel do administrador na educação presencial, que predominou por muito tempo, o gestor de EaD precisa ir além e redefinir o seu papel à luz do contexto atual, se quiser ter sucesso em sua função.

---

[4]http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17725:numero-de-brasileiros-com-graduacao-cresce-10983-em-10-anos. Acesso em 01 nov. 2015.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O contexto atual da EaD no Brasil

Conforme Kipnis (2009, p.210), a EaD teve início no Brasil com os cursos profissionalizantes ofertados por instituições privadas, como o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941). Nesta primeira geração, o material era impresso e distribuído por correspondência. Na segunda geração contou com o uso do rádio e da televisão para promover programas de alfabetização e de EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo alguns promovidos pela Igreja Católica.

Já a terceira geração teve início a partir da década de 1990, quando houve um despertar da EaD na oferta de cursos superiores e o crescente uso das TICs. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a educação a distância constou no artigo 80 e, a partir de então, passou a fazer parte oficialmente de nosso sistema educacional. Logo depois, este artigo foi regulamentado pelo decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que caracterizou a educação a distância como um modo de educação distinto da educação presencial. Este novo modo deveria levar em conta que os professores e alunos estariam separados geograficamente e deveriam interagir através de TICs (Tecnologias de Comunicação e Informação).

Neste novo contexto, muitas universidades públicas e privadas aumentaram a oferta de cursos superiores à distância. A pioneira foi a UFMT, em Cuiabá, que em 1995 ofertou o curso de Pedagogia. Após esta experiência bem-sucedida, a UFSC em Santa Catarina também passou a ofertar cursos, a partir de 1996 (Kipnis, 2009, p. 211). Além dessas, muitas outras universidades adotaram a EaD como forma de ampliar o número de vagas ofertadas, visando atingir públicos que antes não tinham acesso a educação superior. A UAB (Universidade Aberta do Brasil) é um programa do Ministério da Educação que mais tem se destacado nas universidades públicas. A oferta de cursos pela UAB se dá por universidades públicas que antes se dedicavam apenas a educação presencial. Kipnis (2009, p. 213), com base em informações do MEC, explica

> O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos (MEC apud Kipnis, 2009, p. 213).

Outra medida que contribuiu para a EaD se tornar presente em universidades públicas foi a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autoriza as instituições de Ensino Superior a oferecerem até 20% da sua carga horária a distância (CARLINI E TARCIA, 2010).

No entanto, muitas equipes não se conscientizaram de que para trabalhar na EaD torna-se ainda mais necessário se dispor a uma formação continuada para aperfeiçoar o seu trabalho, tendo em vista que é preciso uma didática distinta da educação presencial e uma constante apropriação e atualização em relação às novas TICs.

Ao analisar o quanto as instituições públicas brasileiras estão lentas para assimilar e qualificar a EaD, Kipnis (2009) questiona:

> Que chances o país tem diante de uma sociedade globalizada, delimitada pela revolução nas TICs, por um sistema capitalista flexível, e tendo de atender a uma demanda crescente de indivíduos buscando acesso à universidade como uma forma de permanecer incluído nessa sociedade do conhecimento? Que peso competitivo o país apresenta quando comparado com diferentes modelos, existentes a bem mais tempo, tanto em países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento? Será que o sistema UAB conseguirá induzir as universidades públicas a inovar constantemente ou o motor da inovação ficará com as universidades e instituições de educação superior privadas, em competição por mercado não somente nacional, mas também internacional? (KIPNIS, 2009, p. 213)

Levando em conta que o capitalismo atua em nível global e transforma tudo em mercadoria, inclusive a educação, a não qualificação urgente da EaD brasileira implicará na perda de alunos para instituições com sedes internacionais que perceberão no Brasil uma forma de ampliar o seu lucro. Ademais de isso significar uma perda de divisas para o país, também nos faz questionar o teor ideológico que uma educação planejada em países desenvolvidos terá. Será que ela virá com intenção de formar sujeitos autônomos ou contribuirá para que nos tornemos ainda mais dependentes das potências mundiais?

A fim de explicar o contexto em que estamos vivendo, Belloni (2012, p.22) esclarece que o presente pós-fordista exige que os sistemas de educação se adaptem a ele. Estamos em uma sociedade em que o desemprego é estrutural e enquanto poucos possuem empregos estáveis e dignos, a maioria da população necessita ser flexível e buscar qualificação constante para ter acesso a uma ocupação remunerada. Na sociedade atual

> [...] o indivíduo passaria a ser considerado responsável pelo seu sucesso ou fracasso em se adaptar às novas regras do trabalho e da tecnologia, em estar ou não entre a minoria de trabalhadores privilegiados com emprego, também no campo

> educacional seria responsável pela sua própria formação constituída à *la carte*, segundo um amplo *menu* oferecido por um conjunto de instituições de produtoras e distribuidoras de cursos e materiais. (BELLONI, 2012, p.22)

Se inicialmente a EaD era vista como uma oportunidade para pessoas que não tiveram acesso ao ensino presencial pudesse voltar a estudar, o estudante de EaD do futuro não terá mais este perfil. A tendência é que seja um profissional que já tenha um extenso currículo e esteja em busca de uma formação continuada. Daí advém a necessidade do gestor estar sempre atento às demandas de cursos necessários para o mercado no momento, a fim de atender alunos autônomos e informados. Segundo Belloni (2012, p. 43) "a clientela potencial de educação – a distância ou convencional – está se modificando rapidamente, tendendo a aumentar em número e a diversificar-se muito em termos de demandas específicas". É uma clientela que já vem com uma bagagem grande de conhecimento e é mais exigente em termos de qualidade e possui mais liberdade de escolha.

Ferreira; Aguiar (2011, p. 219) explicam que no momento atual do capitalismo

> A garantia do emprego é substituída pela competitividade tecnológica adquirida com o acesso ao conhecimento socialmente produzido. Mas tem um agravante: o Estado não se compromete a fazer a distribuição do conhecimento útil requerido pelo contexto social para todos os segmentos sociais, de igual para igual. Isto significa que, com o rápido desgaste do conhecimento já adquirido, segmentos sociais economicamente desfavorecidos tendem a desqualificar-se (FERREIRA; AGUIAR, 2011, p. 219).

Neste contexto, a EaD veio auxiliar não só muitas pessoas que vivem geograficamente distantes dos centros urbanos, mas também muitos indivíduos que já ingressaram no mercado de trabalho, porém necessitam uma formação constante para preservar seu emprego. Desta forma, a educação a distância contribui para uma maior democratização do acesso à qualificação inicial e para a atualização intelectual dos trabalhadores. No entanto, ela é distinta da educação presencial e exige ainda mais dos professores uma formação continuada, tanto no que tange à didática apropriada quanto à capacitação em novas tecnologias. Todavia, não só os professores, mas toda a equipe EaD é desafiada a criar estratégias e redefinir papeis para adaptar-se ao novo modo de ensinar e aprender. O "administrador" é obrigado a mudar o seu modo de trabalho e transformar-se em um "gestor", não mais controlando o processo, mas atuando como um articulador de toda a equipe.

2.2 A equipe de EaD e seus desafios

Moreira (2009, p.372) dá o exemplo de como geralmente é composta uma equipe de produção para a EaD. Segundo o autor, uma equipe é composta de várias pequenas equipes com diferentes funções:

- Equipe gestora
- Equipe de autores ou conteudistas
- Equipe pedagógica
- Equipe de design instrucional
- Equipe de arte
- Equipe de tutores ou mediadores da aprendizagem
- Equipe de monitoria pedagógica
- Equipe de suporte técnico
- Equipe tecnológica
- Alunos

A equipe gestora é a responsável por selecionar macroestratégias[5] para o alcance dos objetivos da instituição ou do projeto e, portanto, deve ter um conhecimento do que é desenvolvido nas equipes responsáveis pelas outras funções e um diálogo constante com cada uma delas. Segundo Heller (1998, p. 6, apud Moreira, 2009, p. 377) "uma equipe de verdade é uma força dinâmica, mutante, viva, formada por pessoas que se reúnem para trabalhar, que discutem objetivos, avaliam ideias, tomam decisões e buscam alcançar juntas suas metas".

Os alunos, que são o alvo do processo ensino-aprendizagem, estão mudando o seu perfil rapidamente. Enquanto há algum tempo atrás o professor tinha mais conhecimento que o aluno e dominava as TICs, hoje muitos alunos superam os professores, principalmente no domínio dos recursos tecnológicos. O professor é um imigrante digital, isto é, aprendeu a usar as TICs sistematicamente depois de adulto e muitos alunos já são nativos digitais, ou seja, as tecnologias fazem parte de sua vida desde a infância. Carlini e Tarcia (2010, p. 27) esclarecem que o "nativo digital" pode "ser descrito também como um ser humano com habilidades especiais para utilizar recursos tecnológicos e com necessidade de interação constante, presencial ou virtual".

Os nativos digitais não só tendem a dominar mais as tecnologias que os professores como também terem a particularidade de serem mais exigentes. Segundo Carlini e Tarcia (2010, p. 27) "o acesso irrestrito aos meios de comunicação e às

[5] Macroestratégia: Uma macroestratégia compreende as etapas maiores e mais gerais, em um baixo nível de segmentação.

ofertas do mercado globalizado pode estimular os jovens, naturalmente curiosos, a se tornarem excessivamente consumistas e exigentes em relação à qualidade, à sofisticação tecnológica e à estética dos produtos que desejam".

Mesmo com todo acesso à informação que os alunos têm hoje, a educação formal não se torna dispensável. Sem critérios na seleção das informações disponibilizadas na internet, pode haver uma sobrecarga de informação no cérebro do aluno, sem que se transforme em conhecimento. De acordo com Carlini e Tarcia (2010, p. 29) "essa forma de estabelecer relação com as tecnologias e, em decorrência, com as informações veiculadas por elas pode prejudicar sua capacidade de leitura, em termos da compreensão e da análise da informação, e comprometer a construção do senso crítico". Silva (2013, p. 43) também defende que o "contraditório, do ponto de vista educacional, é exatamente esse aspecto, ou seja, apesar de tanta evolução, a informação, por si só, não gera conhecimento". Assim sendo, a educação formal não perdeu o seu espaço, mas sim está passando por uma redefinição do seu papel, em um contexto mais desafiador e caracterizado por mudanças aceleradas.

> Alguns professores, de forma equivocada, consideram que a tecnologia poderá ocupar o lugar deles na sala de aula e que, dessa forma, eles poderão ser substituídos. Nesse caso, é preciso destacar que a tecnologia é meio e não tem autonomia para gerar processos e situações de aprendizagem. Por outro lado, se o professor assume exclusivamente o papel de transmissor de um conhecimento pronto, é necessário alertá-lo para o fato de que a tecnologia pode transmitir o mesmo conhecimento de forma mais criativa, motivadora, sistêmica e multididática (CARLINI; TARCIA, 2010, p. 19).

Portanto, se o gestor não passar também por uma constante formação continuada e não estiver integrado à equipe de EaD, não conseguirá desenvolver cursos com qualidade, capazes de manter o interesse dos alunos.

> Em meio a um turbilhão de novas demandas, encontra-se o gestor educacional, que, ao mesmo tempo em que deve propor educação ética e comprometida com adequados princípios sociais, também deve estar atento para que os investimentos, os recursos materiais e os talentos humanos sejam adequados às especificidades da educação enquanto bem social, seja pela iniciativa privada ou pública. (SILVA, 2013, p. 68).

Se a EaD for levada a sério pela equipe produtora e pelos alunos matriculados, pode ser ainda mais adequada a sociedade atual, pois não exige deslocamento físico e pode ser realizada a qualquer hora e em qualquer lugar.

Porém, se não houver comprometimento por parte de todos os envolvidos, é apenas uma perda de tempo e recursos. Enquanto na educação privada, a evasão e dificuldade de captar novos alunos significam perda de lucro para a instituição, na

educação pública significam uma irresponsabilidade com o dinheiro público continuar com cursos que não demonstram utilidade para a vida profissional e para o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

3. METODOLOGIA

Marconi e Lakatos (2002) indicam quatro passos para uma pesquisa bibliográfica: identificação, localização, compilação e fichamento. A identificação é o momento inicial em que o pesquisador irá buscar fontes atuais que sejam pertinentes ao problema pesquisado. A localização seria uma busca mais efetiva por fichas bibliográficas ou obras consideradas de interesse para o assunto abordado. A fase da copilação é quando o pesquisador irá fazer *download* das obras com acesso livre na internet e adquirir os livros protegidos por direitos autorais. Por fim, ele realizará o fichamento dos textos encontrados, procurando encontrar relações entre os autores.

Desta forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de artigos recentes (2005 - 2015) no Google Acadêmico sobre a Gestão em EaD. Foram encontrados nove artigos que poderiam contribuir de forma mais direta para o problema pesquisado. Além disso, também foram usados na pesquisa quatro livros que auxiliaram no conhecimento do histórico da EaD no Brasil e na compreensão da diferente postura que a EaD exige da sua equipe, quando comparada ao ensino presencial. Também, foi utilizado um livro para auxiliar nos procedimentos metodológicos.

No decorrer do trabalho foi feita uma revisão bibliográfica da literatura encontrada sobre o problema pesquisado. Os autores foram relacionados de forma dialética e tanto se procurou ideias em comum como se buscou fazer um diálogo e uma síntese das ideias contraditórias. Após ser pesquisado e organizado o aporte teórico sobre o problema, foi elaborado um texto com a intenção de discutir o problema e propor estratégias para amenizá-lo.

4. RESULTADOS

Os nove artigos e quatro livros encontrados sobre o tema pesquisado, contribuíram para que fosse possível se fazer uma análise da nova postura que atualmente é exigida do gestor de EaD no Brasil.

4.1 A redefinição do papel do gestor

A EaD induz a uma (res) significação de paradigmas educacionais e exige novas posturas dos alunos e da equipe EaD no que diz respeito à concepção de ensino e aprendizagem, isto é, a autonomia dos sujeitos envolvidos torna-se fundamental para o seu sucesso.

> Estas transformações no campo educacional ocorrem também nos processos de gestão, que tornam-se dinâmicos e complexos. A criação de um sistema de gestão diferenciado (pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis) torna-se um desafio aos atuais ou futuros gestores de programas de EaD. (MILL et al, 2010, p.12)

Ao contrário do que muitos acreditam, a EaD não é mais econômica para a instituição, tendo em vista que precisa de toda uma equipe qualificada e uma atualização constante do conteúdo disponibilizado aos alunos e um olhar atento para identificar a demanda do mercado por novos cursos. Geralmente, quando um curso termina de pagar o seu investimento e começa a se tornar rentável para a instituição, já está quase obsoleto para as necessidades do mercado.

> Esta mentalidade de EaD como forma de otimização de recursos na formação educacional é demasiadamente encontrada atualmente entre gestores de instituições superiores públicas ou privadas, refletindo uma posição de ingenuidade frente à complexidade deste processo. (MILL et al, 2010, p.12)

O gestor tem um importante papel a desempenhar na equipe. Ele é o articulador do sistema e precisa estar atento para desenvolver potencialidades e superar fraquezas na equipe. A formação curricular do gestor é fundamental, mas não é suficiente para que este desempenhe com eficiência o seu papel. Para exercer as suas funções, o gestor também deve ter "visão sistêmica, trabalho em equipe, bom relacionamento interpessoal, planejamento, capacidade empreendedora, capacidade de adaptação e flexibilidade, cultura de qualidade, criatividade e comunicação, liderança, iniciativa e dinamismo". (SOVIENSKI; STIGAR, 2008, p.54).

No contexto atual, já não é viável a forma hierarquizada de poder na equipe, na qual o administrador ditava as regras e controlava o processo. Hoje ele atingirá um nível maior de qualidade, se agir como um gestor, valorizando o capital intelectual de toda a equipe e aceitando fazer parte de um poder horizontal, no qual todos os envolvidos devem ser ouvidos.

> O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LÜCK, 2009, p. 1)

Houve uma mudança paradigmática do modo antigo de administrar para o modo atual de gestão. Nas tabelas 1 e 2 são apresentadas as características de cada um desses modos.

Tabela 1 - Pressupostos do ato de administrar

a) o ambiente de trabalho e comportamento humano são previsíveis, podendo ser, em consequência, controlados;
b) crise, ambiguidade e incerteza são encarados como disfunção e como problemas a serem evitados e não como oportunidades de crescimento e transformação;
c) o sucesso, uma vez alcançado, mantém-se por si mesmo e não demanda esforço de manutenção e responsabilidade de maior desenvolvimento;
d) a responsabilidade maior do dirigente é a da obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade, uma vez considerada a precariedade de recursos como o impedimento mais sério à realização de seu trabalho;
e) modelos de administração que deram certo não devem ser mudados, correspondendo à ideia falta de que "time que está ganhando não se muda".
f) a importação de modelos de ação que deram certo em outros contextos é importante, pois eles podem funcionar perfeitamente, bastando para isso algumas adaptações;
g) o participante cativo da organização, como é o caso do aluno e de professores efetivos em escolas públicas, aceita qualquer coisa que seja imposta a ele;
h) o protecionismo a esses participantes é a contrapartida necessária à sua cooptação;
i) o participante da instituição deve estar disposto a aceitar os modelos estabelecidos e agir de acordo com ele;
j) é o administrador quem estabelece as regras do jogo e não os membros da unidade de trabalho, cabendo a estes apenas implementá-las;
k) o importante é fazer o máximo, e não fazer melhor e o diferente;
l) a objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho.

Fonte: Lück (2009, p.3)

Tabela 2 - Funções do gestor em EaD

Atributos e funções de âmbito acadêmico e administrativo
a) Informar-se sobre: o potencial das tecnologias na educação presencial e a distância;
b) Avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação;
c) Identificar possíveis parceiros nas áreas públicas e privadas;
d) Participar do desenvolvimento de produção técnica dos cursos e registro/arquivo de dado-certificados e a formação que se deve atingir no alunado.
e) Sensibilizar sua equipe para as mudanças necessárias;
f) Trabalhar com os parâmetros preconizados pelas teorias de gestão do conhecimento e de qualidade.

Fonte: Alves, (2012); Silva, (2009) apud Tavares; Gonçalves (2012, p.5)

Dificilmente o gestor de EaD vai conseguir desempenhar as suas funções se adotar uma postura de "administrador", impondo seu modo de pensar e tomando todas as decisões sem levar em consideração a opinião dos demais. O modo "administrar" foi satisfatório em uma época em que as demandas da sociedade eram mais estáveis, isto é, não passavam por mudanças tão aceleradas. Além disso, não havia

um destaque para o indivíduo como hoje, sendo a forma de pensar mais homogênea nos grupos sociais.

> A gestão contemporânea deve observar as características desta sociedade de aprendizagem (ARETIO, 2007) onde as organizações tendem a ser não hierárquicas e mais flexíveis, em função da expansão das empresas por espaços não contíguos. A necessidade de abandono do modelo rígido e hierárquico das organizações não é nova e agora torna-se mais evidente. (FARIA; GIRAFFA, 2015, p.2)

Quando há espaço para que toda a equipe participe dos processos de decisão, o conhecimento e a experiência de cada um são valorizados, o que contribui para que todos os envolvidos fiquem satisfeitos, gerando um sentimento de pertencimento à equipe e comprometimento com os resultados. Todos se sentem responsáveis, pois as decisões foram tomadas em conjunto.

> A equipe, nessa perspectiva, possui motor próprio, é viva e dinâmica. Possui a capacidade de aprender continuamente, colaborar, desenvolver seus papeis pessoais e profissionais de acordo com os demais componentes e está comprometida com os processos e produtos, é capaz de exercer liderança de maneira compartilhada, desenvolver suas habilidades e mobilizar suas competências para a construção de novos conhecimentos. (MOREIRA, 2009, p. 372).

Assim, ademais dos conhecimentos técnicos que um gestor necessita aprimorar constantemente para ter segurança no desempenho da sua função, ele também necessita estar em constante esforço para se desenvolver a sua qualificação comportamental.

> Nesse novo contexto a flexibilização de trabalhos e competências exige do indivíduo grande autonomia de aprendizagem, mas ao mesmo tempo grande capacidade para trabalhar em equipe, sendo esta a única forma de abordar os complexos problemas impostos pela exigência da inovação permanente. (FARIA; GIRAFFA, 2015, p. 2)

O modo que trata a equipe e os valores que expressa na sua forma de resolver os problemas, são fundamentais para ter o respeito e a credibilidades de todos os envolvidos.

4.2 A importância da formação continuada na redefinição do papel do gestor

Os alunos atualmente têm acesso à informação e possibilidade de escolher qual instituição atende aos seus interesses. Portanto, não aceitam mais passivamente qualquer conhecimento que a instituição lhe ofereça como se fosse uma verdade absoluta. As instituições, os cursos e as equipes são permanentemente testados e desafiados a agirem com qualidade e eficiência.

Na EaD, a formação continuada se mostra ainda mais necessária para o gestor pelo fato desta função estar em construção, isto é, “ainda está em processo de

constituição, por ser uma atividade criada recentemente para atender as demandas da EaD". (PINHO et al, 2011, apud TAVARES; GONÇALVES, 2012, p.8). A postura "administrar" tem se mostrado ineficiente nesta nova função.

Para Lück (2009, p. 3) "o ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a maneira distanciada e orientada por uma série de pressupostos". A tarefa do gestor EaD exige uma nova postura frente a equipe, na qual exista a humildade de reconhecer que todos tem a contribuir para o processo.

> Quanto a realidade dos gestores em EaD pode-se afirmar que necessitam orientar e facilitar os processos, e como gestor de pessoas, ter habilidade para trabalhar com o capital intelectual, ser proativo, reconhecer as necessidades humanas e a importância dos indivíduos no sucesso da gestão. (TAVARES; GONÇALVES, 2012, p.8)

A gestão da EaD é distinta da gestão de cursos presenciais, pois requer habilidades e conhecimentos mais aprofundados em alguns aspectos. Além disso, o gestor de EaD deve ter um conhecimento cultural ainda mais amplo que o gestor de cursos presenciais, pois os alunos de cursos a distância costumam ser de lugares distantes e com culturas distintas.

> Gerir uma instituição de EaD requer uma diversidade de conhecimentos muito maior do que gerir uma escola, um liceu ou uma universidade, e, no seu todo, não será possível recrutar pessoal com estes conhecimentos. A instituição terá de desenvolver o seu próprio pessoal, até que ele atinja a diversidade e profundidade de conhecimentos necessários. Realisticamente, isto demora o seu tempo, e não será exagero dizer que uma nova instituição de EaD precisa de 2 a 5 anos até que o núcleo do seu pessoal atinja o pleno da sua capacidade operacional (Freeman, 2003, apud Ribeiro et al, 2007, p. 5)

Gerir uma equipe de EaD é um desafio, pois ainda se está acostumado a uma postura de administrador. Assim, muitas vezes o restante da equipe não se sente a vontade para expressar a sua opinião ou o faz de forma inadequada, como se estivesse se rebelando contra um "superior". As equipes ainda têm muito a amadurecer neste sentido, a fim de reconhecer que dentro de uma equipe não há superiores, mas apenas diferentes funções, sendo apenas "superior" o objetivo que todos trabalham em conjunto para atingir. Cerny; Almeida (2012, p.35) defendem que "além da realização de parcerias democráticas, há que se manter um exercício permanente para reafirmá-las, por meio de decisões conjuntas".

Já Silva (2013) defende que a falta de abertura dos gestores para a atualização constante em relação às TICs é o que mais tem contribuído para que haja um desequilíbrio nas equipes.

> Essa situação, por sua vez, apresenta dois aspectos que se destacam: dificilmente um gestor admite que precisa se aperfeiçoar, pois acredita que sua formação, sua experiência profissional e sua atitude enquanto usuário desses sistemas sejam suficientes para entender todos os processos; a outra constatação é o fato de os técnicos responsáveis por essas áreas estarem ditando as regras e tomando decisões que extrapolam bastante suas atribuições enquanto área de apoio. Em outras palavras, o fato de os gestores não estarem preparados dá poderes em excesso àqueles que deveriam apenas apoiar. (SILVA, 2013, p. 70).

São muitos preconceitos e receios a serem superados, pois além da EaD ainda ser vista com desconfiança por quem não conhece as suas potencialidades, as funções de cada membro da equipe também precisam ser redefinidas, visto que não há como trabalhar da mesma forma que no ensino presencial.

> O desafio está na mudança de mentalidade de toda a comunidade universitária em prol de uma EaD efetiva. É importante que toda a estrutura organizacional da instituição esteja a favor dos responsáveis pela EaD, tanto em termos de recursos materiais, humanos, financeiros, informacionais e espaço-temporais. (MILL et al, 2010, p.12)

Portanto, cabe a EaD brasileira se aperfeiçoar e se valorizar, a fim de que a sua contribuição seja reconhecida pela sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança no perfil dos alunos e do mercado exige que haja também uma mudança no perfil do gestor de EaD para que a equipe consiga desenvolver cursos com qualidade. Estamos em uma sociedade que muda constantemente e a educação necessita se adaptar às demandas que surgem a cada dia. Se a qualificação da EaD brasileira não ocorrer, a tendência é que comece a perder espaço para instituições privadas internacionais que perceberão no país uma oportunidade de expandir sua área de atuação e, consequentemente, seus lucros.

Uma equipe integrada e atualizada contribuirá não só para diminuir a evasão dos alunos como também para transformar a visão negativa que a sociedade ainda tem em relação a EaD. Desta forma, a EaD deixará de ser vista como a única opção que restou para os que não tiveram acesso a educação presencial e se tornará uma alternativa escolhida por sua qualidade, credibilidade e flexibilidade.

Se a EaD se valorizar como modalidade de educação, tende inclusive a superar a educação presencial no futuro na preferência dos alunos, visto que os nativos digitais se sentirão muito mais a vontade de interagir digitalmente em qualquer hora e em qualquer lugar, do que enfrentar diariamente horas de trânsito para se encontrar

presencialmente num horário fixo, em escolas e universidades que não estão preparadas para acompanhar os avanços da tecnologia.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

CARLINI, Alda; TARCIA, Rita Maria. **20% a distância: e agora? : orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CERNY, Roseli Zen; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, 19-39, jan./abr. 2012.

FARIA, Elaine Turk; GIRAFFA, Lúcia Maria. **Gestão de EaD na universidade: o desafio contemporâneo.** Porto Alegre: PUC RS Virtual, 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da Educação**. Impasses, perspectivas e compromissos. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric M., FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação adistância.** O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.209-214.

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática.** Disponível em <https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf. Acesso em 20 out. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MILL, Daniel et al. Gestão da Educação a Distância: noções sobre planejamento, organização, direção e controle de educação a distância. 2010. **Revista Vertentes**, nº 35. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/vertentes/edicoes.php> Acesso em: 23 set. 2014.

MOREIRA, Maria da Graça. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, Fredric M., FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância.** O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.p.370-377.

RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; TIMM, Maria Isabel; ZARO, Milton Antônio. Gestão de EAD: A Importância da Visão Sistêmica e da Estruturação dos CEADs para a Escolha de Modelos Adequados. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação.** V.5 Nº1, Julho, 2007. CINTED. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SILVA, Robson Santos da. **Gestão de EaD.** Educação a Distância na Era Digital. 1 ed. São Paulo: Novatec Editora Ltda, 2013.

SOVIENSKI, Fernanda; STIGAR, Robson. Recursos Humanos X Gestão de Pessoas. **Gestão – Revista Científica de Administração**, v. 10, n. 10, jan. jun. 2008.

TAVARES, Valquiria de Lima; GONÇALVES, André Luiz. **Gestão da EaD no Brasil: Desafio ou oportunidade?** Disponível em <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/file/ download/32726. Acesso em 20 out. 2015.

INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NO TERCEIRO SETOR: SOB A ÓTICA FREIRIANA E DA ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA DE PETER DRUCKER

Susana Barbosa da Silva Matos [1]

INTRODUÇÃO

Se existe algo que me fascina, é a possibilidade de contribuir com a redução de vulnerabilidades sociais, das mais diversas áreas. A assistência social após o seu surgimento e efetivação enquanto política pública (Constituição de 1988), tem sido uma das forças motoras para prosseguir na esperança de uma sociedade onde todos sejam tratados e retratados de forma digna e igualitária. Para isso existem muitas Organizações Não Governamentais (ONGs), conhecidas após o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC, lei 13.019/14) como Organização da Sociedade Civil (OSC) distribuídas pelo Brasil e pelo mundo, que lutam diariamente para desenvolver políticas públicas justas, saudáveis e honestas.

Pode parecer utópico, mas é preciso acreditar na melhoria do cenário social, por meio do resgate e investimento nas pessoas e nos direitos humanos, assim como na prevenção de situações de riscos, em contextos destruídos socialmente. Em pouco tempo tivemos um "boom" do que chamávamos de "obras de caridade", contudo após anos de luta tornou-se política pública de assistência social destinada às pessoas em situação de risco (crianças, adolescentes, jovens e idosos), com propostas de trabalho especifico, que delimitam a diferença entre assistência e assistencialismo. Esta é apenas uma das áreas de segmento do terceiro setor, existem outras, como: educação, saúde, cultura, meio ambiente e proteção aos animais. O foco deste artigo é a assistência social[2].

O terceiro setor, sem dúvidas, tem sido durante muitos anos agente de mudanças na sociedade em todo o mundo. No Brasil, historicamente, podemos

---

[1] Bacharel em Teologia. Pós Graduação em Elaboração e Gestão de Projetos Sociais, Gestão Empresarial. Cursando Pós em Sociologia. Diretora Executiva na Associação Ação Vida. E-mail: susana.direcao@ongacaovida.org.br

[2] Assistência Social é um dos três componentes do sistema de Seguridade Social no Brasil. Sua descrição e diretrizes básicas estão contidas na Constituição brasileira nos artigos 203 e 204, sendo que sua regulamentação está sistematizada pela Lei nº 8.742/93 (Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS).

considerar seu início pelo movimento religioso católico no século 16, que acolhia crianças abandonadas nas rodas dos expostos da Santa Casa de Misericórdia em Santos, que trazia consigo forte característica compassiva. Já nos últimos dez anos, as organizações sociais tiveram um grande avanço. A partir do século 20, houve um crescimento exacerbado do terceiro setor. No Brasil, o terceiro setor tornou-se evidente após a oficialização constituição de 1988[3], com um olhar mais atento as questões sociais, e a formalização da garantia dos direitos como política pública. O crescimento aconteceu tanto em quantidade, como em qualidade. O mais interessante e gratificante é ver os impactos sociais na vida de quem é recebido, amparado e cuidado no terceiro setor, assim como os profissionais que atuam neste setor.

Diante de tantos desafios, evidencia-se cada vez mais o processo de aprendizagem inovadora, um novo conhecimento, a importância de uma gestão de qualidade que tenha experiência e não tenha medo de ousar.

O terceiro setor cresceu, ou seja, investiu em conhecimentos, em instituições específicas de capacitação de atores desta área. Pensando na assistência social e no desenvolvimento do ser humano, o terceiro setor foi atrás de referências teóricas trazendo para si as ciências da filosofia, psicologia, antropologia, pedagogia, políticas sociais, sociologia, dentre outras - na sua maioria da área de humanas. Em relação a gestão, o terceiro setor amarrou-se em ferramentas de gestão e administração, suficientes para garantir a sua organização, expansão e permanecia no mundo.

A "The Global Journal", anunciou em janeiro de 2012 uma lista com as 100 melhores OSCs do mundo. As OSCs foram selecionadas com os seguintes critérios: inovação - criatividade para projetar, novas abordagens para velhos problemas; eficácia - resolução de problemas - qualidade em avaliações externas; impacto - resultado sobre as saídas, administração das doações e necessidades; eficiência e valorização financeira - administração - coordenação para evitar duplicação; transparência e contabilidade - nível das reatorias - programação participativa; sustentabilidade - suportabilidade e relevância - resolução de problemas x autopreservação; estratégia e administração financeira - consistência da fundação - processo de auto avaliação.

[3] Constituição Federal. Lei fundamental e suprema do país, a Constituição da República Federativa do Brasil, foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Isto é, a Assembleia Constituinte, formado por deputados e senadores eleitos, escreveu e aprovou uma nova Constituição, que também pode ser chamada de Carta constitucional. 31 de out de 2009. Constituição Federal — Portal Brasil, www.brasil.gov.br/governo/2010/01/constituicao.

Dentre estas OSCs, destacamos duas organizações brasileiras que foram selecionadas: OSC Saúde Criança[4] - Atuação com crianças e famílias, fundada em 1991 pela Dra. Vera Cordeiro; OSC Viva Rio[5] - Comprometida com a pesquisa, o trabalho de campo e a formulação de políticas públicas, com objetivo de promover a cultura da paz, diante do cenário violento por meio dos arrastões que assolavam o Rio de Janeiro em 1993.

Assim como as OSCs selecionadas, as demais organizações também possuem potencial para desenvolverem seu trabalho com profissionalização, diante disso a proposta deste artigo é provocar na rede de gestão socioassistencial dos Municípios, Estados e País, um olhar diferenciado no terceiro setor, procurando utilizar o processo de aprendizagem de Paulo Freire e suas reflexões sobre educação inovadora, assim como, as ferramentas da gestão empresarial de Peter Drucker. O terceiro setor não pode permanecer no amadorismo, deve prosseguir com gestão e administração como as grandes empresas, sem perder a sua principal razão de existência: a luta por uma sociedade igualitária que aprenda, entenda, defenda e execute a justiça social.

1. TERCEIRO SETOR NO BRASIL

> Apesar de ser muito comentado como uma das novidades em termos de políticas públicas e provisão de serviços sociais, o chamado "Terceiro Setor" ainda é algo pouco conhecido no cenário acadêmico brasileiro. Terceiro Setor é um termo "guarda-chuva" que inclui vários tipos de organizações e no qual, ao mesmo tempo, incluem-se também diferentes marcos teóricos. O termo "Terceiro Setor", que começou a ser utilizado na década dos 70, nos EUA, para designar o conjunto das organizações não-lucrativas, caiu em desuso nos anos 80 e ressurgiu na última década, beneficiado, principalmente pelo impulso que resultou da disseminação dos resultados do Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project. O presente artigo procura mostrar as origens do termo Terceiro Setor, em especial na literatura acadêmica anglo-saxã, e como essa literatura influenciou os primeiros pesquisadores brasileiros sobre o tema[6]

O termo terceiro setor provem das ciências sociais, que define as organizações da sociedade civil que prestam serviços de caráter público. Este termo é utilizado para a melhor compreensão da forma em que a sociedade se divide: **primeiro setor,** representado pelas ações do estado em nível municipal, estadual e federal. **O segundo setor** é representado pelas empresas privadas, que visam o seu lucro, por

[4] JOURNAL, Global.net/top100NGOs. http://laboratoriocisco.org/arewe/2012/01/031/12-100-melhores-ongs-do-mundo/

[5] JOURNAL, Global.net/top100NGOs. http://laboratoriocisco.org/arewe/2012/01/031/12-100-melhores-ongs-do-mundo/

[6] http://www.ufjf.br/virgilio_oliveira/files/2014/10/01-b-Alves-2002.pdf

meio do capital gerado pela área de atuação da empresa. No **terceiro setor**, temos a divisão ampla de formação e atuação: institutos, fundações e associações. Todas elas, independente da vertente, tem como objetivo principal, o benefício da sociedade.

O terceiro setor no Brasil começou por volta do século 16 com as ações humanitárias promovidas pela Fundação da Santa Casa de Misericórdia em Santos em 1543. Atualmente temos também o **setor 2.5**. Ele é considerado um intermediário entre o segundo e terceiro setor, sendo formado, portanto, por empresas que, em sua constituição jurídica, têm ao mesmo tempo fins lucrativos e objetivos sociais inclusivos. Ou seja, é o setor privado movido pela consciência social e ambiental. O terceiro setor tem algumas características específicas: formalização, estrutura básica não governamental, gestão própria, sem fins lucrativos, e contam principalmente com o serviço voluntário.

No século 19, este engajamento social cresceu, com participação de outros movimentos religiosos. Um pouco mais adiante na história, no período da ditadura, muitos grupos se organizaram para lutar pelos direitos humanos, o que veio a fortalecer o terceiro setor. Com o fim da ditadura, viu-se a dimensão dos movimentos sociais, que contribuíram para a visibilidade do terceiro setor, tornando-se hoje uma política pública.

O direito a assistência social é garantido a todos na constituição federal de 1988 (seção IV, artigos 203 e 204). Atualmente temos um grande número de organizações atuantes no terceiro setor, há mais de 800 mil ONGs cadastradas no IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). No Brasil, as associações e fundações são consideradas, no artigo 44 do Código Civil, como pessoas jurídicas de direito privado. Durante a constituição de seu negócio próprio, as personalidades jurídicas podem ser fundações, associações, cooperativa de trabalho, sociedades (atividades comerciais ou empresarial com fins lucrativos), organizações religiosas e partidos políticos (são regidas por legislação própria), mas apenas as associações e fundações representam o terceiro setor. Sendo assim, todos os termos utilizados - Instituto, ONG, OSC, Organização, dentre outros - referem-se a uma associação ou fundação. Decidir se será uma associação ou fundação é uma parte importante do processo de abertura. Há empresas que decidem somente criar um departamento que cuide da responsabilidade social ou desse investimento social. Já outras, preferem abrir uma associação ou instituto, para mobilizar outras pessoas para contribuir com uma causa. É preciso analisar cada caso e verificar qual deles será o mais "efetivo"[7]. Em

[7] Fonte: Disponível em: <http://terceiro-setor.info/associacoes-e-fundacoes.html>. Acesso em 26 jun. 2017

nível de conhecimento sobre a área e busca de aprendizagem, o terceiro setor tem crescido também. Hoje existem cursos, fóruns de debate, *workshopings*. O que o torna mais relevante, principalmente porque o processo de educação e aprendizagem é necessário e não seria diferente no terceiro setor. Estas informações sobre o terceiro setor é importante para compreender a sua formação como a sua relevância na história e principalmente no Brasil.

2. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ÓTICA FREIRIANA

A história da educação e o os processos de aprendizagem no Brasil tem avançado desde a sua origem, quando a educação era restrita somente a classe alta, aos filhos dos senhores e donos das terras. Os índios e pobres eram catequizados pelos líderes religiosos, com o aprendizado restrito a vida eclesiástica. As mulheres eram identificadas como reprodutoras, e tinham o dever de darem um filho homem, para a continuidade da linhagem familiar. Foi um período de segregação de conhecimento e da partilha de aprendizagem.

Após líderes terem batalhado pela educação como uma política pública é que avançamos, especificamente no século 20. E, hoje diante de muitos desafios que temos pela frente para ter a Educação como o principal fator de mudança na sociedade brasileira, conseguimos caminhar com um pouco mais de liberdade nesse universo que muda o mundo: a educação.

O aprendizado está constante na vida, porque a vida é aprendizado. Aprendemos sobretudo nos relacionamentos, na leitura e leitura da vida, nos diálogos, nos investimentos que fazemos na nossa vida e na vida do outro. Sem compreensão do mundo que vivemos e que queremos, não há transformação. Esta é a proposta de aprendizagem Freiriana. Paulo Freire, é referência nacional e internacional no que tange a educação, mas uma educação que liberta. Nascido em 19 de dezembro de 1921, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire de Pernambuco. Paulo Freire é o educador que ensinou e ensina até hoje com a vida. Suas obras e suas experiências inovaram no quesito educação, porque ela transcende, as salas de aula. É uma educação de mudança social. Essa reflexão, esse olhar educativo com ênfase social trouxe mudança no Brasil, após um período difícil marcado pela ditadura (1964-1985).

> Paulo falava em educação social, falava na necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de se estimular o

> povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social. (GADOTI, Moacir, Organizador, Instituto Paulo Freire, 1996).

A obra de Paulo Freire chegava onde ninguém queria, como dizia ele aos esfarrapados, ao simples, às pessoas de pouca importância social. Não é à toa que a sua maior obra é a "Pedagogia do Oprimido", que mostra a sua indignação contra a negligência daquele que também tem direito a Educação:

> A violência dos opressores que o faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar a sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam de fatos, opressor dos opressores, mas restaurador da humanidade de ambos. E ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores (FREIRE, Paulo, Pedagogia do Oprimido, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1987).

Sua proposta de educação produziu e produz por onde passa: transformação social, cidadania e dignidade ao ser. Sendo assim, a obra de Paulo Freire tem tudo a ver com o desempenho do terceiro setor. Paulo Freire e Terceiro Setor, especificamente na área de assistência social, estão ligados totalmente. Dissociá-los seria uma grande perda. Podemos dizer que Paulo Freire trouxe e deixou o legado de uma educação humanizadora, que valoriza o ser como o primeiro meio de educação. Respeito a sua vida, a sua história, ao seu contexto social. Paulo Freire trouxe esperança aos brasileiros em uma situação de caos. Viver sem educação é como estar morto! Sim, morto! Porque as lentes da vida estão ofuscas diante do mundo enorme de informações. Ele inovou na Educação por meio da prática da justiça social. Pela esperança de uma sociedade única, que só pode ser transformada a partir do conhecimento. Seu método valoriza os questionamentos: Quê? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quem? A favor de quê? Perguntas levam os seus educandos a reflexão, assim como leva aquele que deseja inovar no terceiro setor a refletir a partir de onde ele mesmo está e o que deseja alcançar.

Este é um processo muito útil a quem é atuante no terceiro setor: Faça perguntas! Mas reflita sobre elas e ouça todas as respostas, não somente as suas. Valorize as pessoas que estão ao seu redor, atuando no mesmo objetivo que você!

A Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) discorrem sobre quatro pilares da educação, ferramenta também utilizada por Paulo Freire. Estes pilares surgiram no ano de 2008, no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21, indicados pelo ex-presidente da

Comissão Europeia Jaques Delors. Com os novos meios de comunicação e o avanço da tecnologia, surgiu a preocupação com a navegação dos indivíduos por esse mar de informação. A educação no século 21 tem o dever de fornecer mapas para os educandos desenvolverem-se individualmente e coletivamente.

Os quatro pilares da educação, são: **1) aprender a conhecer -** entender que a aprendizagem está sobretudo nos relacionamentos, nas pessoas. Os livros abrem janelas sem dúvida, mas existem muitos "livros vivos" que cooperam para inovações. Para isso, precisamos aprender a ouvir as pessoas, submeter-nos também ao conhecimento simples e popular e que traz resultados. Isso é algo que marca presença no terceiro setor, porque atuar na sociedade, esperar por mudanças sem conhecer a realidade onde se vive é praticamente impossível. A grande maioria dos movimentos, seguimentos e organizações sociais surgem depois de um processo de aprendizagem que provém de escuta, diálogos sobre uma determinada situação ou local, que de se espera algo novo. **2) Aprender a fazer** – totalmente associado ao aprender a ser, aprender a fazer não deve ser somente uma capacitação profissional, mas aprender a fazer algo que seja relevante na sociedade como um todo. Ou seja, inovar no terceiro setor não é apenas fazer para si só, mas fazer para benefício do próximo. Por isso sempre se deve fazer esta reflexão: qual o benefício dessa inovação para a sociedade? Será que ao desenvolvê-la e apresentá-la, a sociedade entenderá? Será útil para ela? Será uma forma de mudar o mundo no quesito de prática de justiça social? Se essas perguntas no quesito aprender a fazer não tiverem respostas, precisam ser repensadas. **3) Aprender a ser** – o aprendizado deve primeiro mudar a nossa vida para em seguida estarmos preparados para compartilhar com a vida do próximo por meio do serviço. ***É estar à disposição para trabalhar junto e dividir.*** Esse é um dos aspectos fortes no terceiro setor. Cada dia ser uma pessoa melhor, para contribuir com uma sociedade melhor, diante de tantos desafios. **4) Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros** – não há vida sem relacionamentos, como não há aprendizado sem relacionamentos. O último pilar da educação nos desafia a uma vida comunitária. ***Ou seja, o saber não é algo de uma pessoa só.*** O saber é de todos, para todos e com todos, por isso a vida em comunidade é relevante para quem deseja crescer. Assim como inovar, ninguém inova sozinho, inovamos na coletividade. Um fala, outro ouve, outro complementa, outra crítica, outro avalia, analisa e juntos produzem impactos na sociedade.

Assim, entendemos que Paulo Freire é peça fundamental para quem deseja inovar no terceiro setor. Ele inovou na educação. Sua proposta foi espetacular, espalhou-se pelo mundo inteiro, porque ele entendeu que a vida é uma grande escola,

claro, sem desmerecer os mestres que nos conduzem ao aprendizado, porque ele mesmo é um, mas é algo contínuo, os mestres aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender. Por isso que a Educação Freiriana está tão firme e inclusa nas organizações do terceiro setor. São elas também quem procuram resgatar na sociedade a garantia de direitos de todos os cidadãos.

Como fazer? Por meio de projetos construídos com a comunidade. Ouvir o povo que será beneficiado faz parte do processo da educação e da aprendizagem. Não se trata de administrar como acontece no mundo corporativo de cima para baixo, mas sobretudo de conduzir uma organização do terceiro setor com a ajuda de todos. Paulo Freire ensina as pessoas a partir da sua própria realidade. Isso se torna muito mais significativo. Não há como desenvolver projetos que não estejam sintonizados com a realidade social e cultural da organização. Por exemplo, levar projetos de música clássica para uma comunidade onde o rap e o funk se sobressaiam. É desvalorizar a cultura da comunidade. Ou inserir futebol americano no país do futebol, principalmente nas comunidades periféricas. O problema não é a música clássica ou futebol americano, mas sim a falta de contextualização. As organizações da sociedade civil têm força, para que, por meio da educação popular, criada de modo inovador em Paulo Freire, desenvolvam projetos que sejam agentes de transformação social diante da injustiça que vivemos neste país. E desta forma dar cada vez mais visibilidade, oportunidade a classe mais prejudicada: os pobres. É aprender para ensinar e ensinar para inovar no terceiro setor e transformar a sociedade, assim como Paulo Freire mudou as concepções de educação no Brasil e no mundo. O processo de aprendizagem é coletivo, nunca individual.

3. INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NO TERCEIRO SETOR:

Pensando na necessidade de o Terceiro Setor expandir-se, esse artigo tem como proposta a seguinte inovação: criação de uma **rede de gestão socioassistencial fortalecida e fundamentada** em seus principais objetivos, para que haja adesão, participação e contribuição do município, estado ou federação no desempenho e sustentabilidade do trabalho desenvolvido pelas OSCs (tanto de pessoas jurídicas e principalmente de pessoas físicas). Esta rede terá como desafio, a participação de todas as associações, sociedade civil, o engajamento, a capacitação dos participantes no quesito trabalho em rede, e conhecimentos específicos do terceiro setor, via treinamentos. Fazendo uso da administração estratégica para organização das metas a serem alcançadas. Discorreremos neste artigo, os esclarecimentos gerais sobre como

essa rede atuará. Cabe lembrar que embora existam diversas redes do terceiro setor em todo o Brasil, existem regiões onde não temos nenhuma rede formalmente constituída, o que também prejudica o desempenho do terceiro setor por falta de força e reconhecimento. As redes formalizadas trazem credibilidade na representatividade do trabalho realizado no terceiro setor, além de contribuir para a formação de liderança, treinamento dos educandos envolvidos e participação da sociedade civil - o ator principal onde se espera alcançar impactos.

3.1 Conceitos de inovação e criatividade

3.1.1 Desafio da gestão empresarial

Gestão ou administração é um assunto que precisa de fato, da presença do mestre da era moderna: Peter Drucker[8], que sem dúvida, deixou muitos ensinamentos para todos. Ele, destacou-se pela sua visão avançada em um tempo antigo no pensamento corporativo. Seu pensamento divergente dos demais, deu destaque a ele no século XX. Isso porque o aprendizado era algo constante em sua vida. Abordou assuntos como: gestão por objetivos, privatização, descentralização, a prioridade do cliente, falou sobre liderança e a era da informação. Por isso também que aprender no meio de todos é algo que devemos ter sempre como desafio. O líder que não se dedica ao aprendizado, consequentemente terá dificuldades em liderar, pois a liderança é aprendizado sempre. Esse, talvez seja o primeiro desafio para suprir as lacunas na gestão de uma organização. Drucker não escreveu especificamente sobre liderança, em suas obras, porém muitos foram os ensinamentos e aprendizados sobre a importância de um bom gestor. Em um dos seus livros, no prefácio, Frances Hasselbein escreve: "*Para aqueles que reverenciam Peter Drucker ou aqueles que estão apenas começando a descobrir o maior pensador da Administração moderna, este livro é um presente raro e oportuno, à medida que as grandes comemorações pelo centenário de Peter Drucker se aproximam"* (COHEN, 2010). Por essa e outras razões muitos negócios e empresas fracassam. Nunca é demais para se aprender, como dizia Freire*: "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo"* (FREIRE[9]). Reciclagem é fundamental. Então, na administração, assim como nas

[8] DRUCKER, Peter. Conhecido como o pai da Moderna Gestão de Empresas. Foi presidente horário da Drucker Foundation e professor de ciências sociais da Claremont Graduarte University, Califórnia, EUA, com diversos artigos e livros publicados.

[9] Paulo Reglus Neves Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

demais áreas, a reciclagem é muito importante. Pensando no mundo corporativo, sempre surgem novas formas de gestão, novas ferramentas, novos conceitos. E o líder ou gestor que deixar esse momento passar, com toda certeza, ficará a 'ver navios'. Seguir o conselho de Drucker é uma ótima alternativa: aprender, inovar e planejar. Podemos pensar em administração, como uma junção de ações estrategicamente elaboradas para um negócio, utilizando os recursos financeiros, estruturais e humano. Esse por último, não o menor de todos, mas o principal. Quando investimos em pessoas o retorno é mais eficaz. Pessoas bem geridas, motivadas e engajadas, promovem ao ambiente, seja ele de trabalho, amizade ou outra esfera, resultados surpreendentes.

Analisando o contexto atual do Brasil, vemos as empresas que, apesar da crise, ainda se mantém erguidas, provavelmente devido à procura do auto aprendizado dos seus gestores, planejamento estratégico, administração financeira e investimento na gestão de pessoas. Em pesquisas, encontramos relatos de algumas empresas de médio e grande porte que, apesar da crise nacional, estão superando as adversidades e obtendo grandes resultados, por meio do planejamento estratégico, ferramenta utilizada na gestão empresarial. A empresa HERING[10], por exemplo, tem gerido muito bem os negócios, por utilizar as ferramentas certas. Mas, o que tudo isso tem a ver com o terceiro setor? Se sua finalidade não é financeira, mas sobretudo humana? De fato, a finalidade do terceiro setor não é o capital, embora recursos financeiros faça parte do dia a dia, mas falar em liderança de qualquer instituição de assistência social (seja ela Rede ou OSC), sem falar em gestão seria algo imprudente.

No passado não era assim: na época do assistencialismo, antes da formalização da assistência social, o fator principal era a caridade apenas, entendido como um gesto de amor, em benefício do próximo. Após a Constituição Federal de 1988, as coisas mudam. De assistencialismo, o assunto tornou-se política pública, ou seja, direito e dever de todos, com a participação efetiva do governo para a redução dos quadros desiguais no país. Com isso, agregaram os profissionais que deram força e formalização técnica aos trabalhos sociais: assistentes sociais, psicólogos, sociólogos, teólogos, filósofos, educadores sociais, agentes sociais, ou seja, todo o campo da área das reflexões sociológicas. Temos uma demanda grande de profissionais atuando no terceiro setor e na assistência social. O que antes era uma ação imediata, tornou-se um programa contínuo de acompanhamento do desenvolvimento do ser humano, para

[10] Fonte: disponível em: <http://financasfemininas.uol.com.br/5-passos-para-um-planejamento-estrategico-de-sucesso/>. Acesso em 26 jun. 2017.

isso, grupos se organizaram, em suas estruturas físicas e organizacionais, parcerias com diversos segmentos (empresas, comércios, pessoas físicas, voluntariado, etc.), Na atualidade, onde sem dúvida, a gestão tona-se fundamental para administrar esse grupo e proposta.

Não há como negar, enquanto formação, uma organização social pode ser vista "uma empresa" sem fins lucrativos, que muda é a sua finalidade, restritamente social. Gerenciar uma organização não se trata de ações isoladas, é preciso planejamento, diagnóstico, metas, decisões, orçamentos, monitoramento, dentre outos. O grande desafio para as OSCs é entender que imediatismo traz resultados, mas não muda a realidade social. Para quem lidera uma organização social, sabe que tem em mãos "uma empresa", com suas grandes demandas (recursos humanos, financeiro, prestação de contas, contabilidade, administração). Esse talvez, seja o segundo desafio para os gestores: desenvolverem uma gestão profissional. Reunir pessoas apaixonadas pelo que fazem e com capacitação profissional para atuarem na função designada. Gestores entenderem que muitas vezes, diante da mobilização realizada diariamente para garantir a sobrevivência da organização, é preciso sentar, ouvir, pensar, repensar, refletir e agir. Pesquisar, ouvir seu grupo e pensar no crescimento da organização, missão, visão, valores, traçar metas, supervisionar, e acompanhar os desafios para serem cumpridos a médio e longo prazo e, fundamentalmente, poder enxergar o impacto social que os projetos estão refletindo na vida dos seus atendidos. Claro que, esse é um dos grandes desafios e, por muitas questões, por exemplo, a falta de participação da diretoria estatutária provoca um acúmulo de atividades para o gestor administrativo.

O desafio das organizações na atualidade, sem dúvidas, é na gestão e em quem a gere. São duas coisas distintas, pois podemos ter um excelente gestor atuando na área social, que muitas vezes não tem empatia com as pessoas e, isto é inaceitável. Estará fazendo a coisa certa, porém no lugar errado, pois o gestor é o grande incentivador da Equipe. Esse é um ponto muito importante que dificilmente as pequenas organizações pensam e executam, por essa razão também, não prosperam, trazendo frustração. É importante trabalhar na prevenção e, gestão também é isso, pensar em todos os pontos possíveis dentro de uma empresa, para avançar dentro da sua missão, expandindo a sua visão, seguida pelos seus valores.

3.1.2 Fidelização na mudança

Mudança é algo difícil para muitos, o problema é que diante do medo de mudar, oportunidades se fecham. É preciso desenvolver novas ferramentas e medidas. Uma mudança histórica positiva é a assistência social ter se tornando política pública garantida pela legislação brasileira. Trata-se de uma mudança de pensamento e atitude. É preciso coragem, determinação, confiança, agilidade, experiência, conhecimento, entre tantas outras características para mudar. Mudar é alterar o que se tornou rotina.

No terceiro setor, não é diferente. O que não pode torna-se comum entre as organizações é a competitividade, embora haja, isto não cabe na esfera social, deve haver sempre compartilhamento de experiências. Trata-se de um grande obstáculo a ser vencido no terceiro setor. E talvez aconteça justamente pela falta da inovação no serviço prestado às comunidades e falta de reflexão sobre a prática. Se continuar deste modo, onde a mesma proposta é replicada em diferentes organizações e cada uma age isoladamente sem perceber a necessidade de existência das demais e que todas devem atuar em conjunto em prol da comunidade, as organizações tendem a cair na competitividade.

Mas, afinal de contas como inovar? O que deve ser feito? Não é nossa pretensão trazer uma receita pronta neste artigo, mas trazer exemplos e a reflexão a importância das mudanças, os cenários mudam, as pessoas mudam, e o mundo muda. O que atraia no passado não funciona mais, ou talvez não mais da forma utilizada no passado. A proposta socioeducativa de uma organização pode estar ultrapassada. A governança, pode não ter o conhecimento dos caminhos atuais para o crescimento e expansão, porque estão satisfeitas com o básico, com o que traz o investimento financeiro dos incentivos fiscais, mas pouca mudança social. São números e não impactos. Isso é nítido na sociedade 'falida' que muitas vezes nos deparamos (agressividade, falta de controle, estresse urbano).

Os tempos são outros, tempos de coletividade, tempo de participação, tempo de se 'ouvir mais e falar menos', tempo de analisar, de crescimento, das eras digitais. Parte da liderança no terceiro setor, na sua maioria detém poder, mesmo que essa não seja a proposta, ela está 'camuflada'. O medo de perder o controle. Os que fogem dessa forma de atuação crescem sem parar (Exemplos como: Escola da Ponte em Portugal e o Colégio Âncora em SP). Porque não ousar? Porque não investir na formação do ser social e profissional? Se a mudança pode ser completa, porque o investimento não pode ser também completo? Por que não formar uma Rede

socioassistencial séria principalmente nos municípios, que apoie e incentive os projetos sociais nas organizações?

4. INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

4.1 A BUSCA PELA AUTONOMIA

O governo tem dever de efetivar políticas públicas e, por vezes investem em OSCs, que executam o seu papel, mas também em contrapartida, torna-se cômodo por grande parte dos gestores e da diretoria estatutária o investimento público. E quando o investimento falha? Quem sofre? De imediato os colaboradores registrados, que executam seus trabalhos, mas dependem dos recursos para se manterem e, consequentemente a comunidade atendida. Algumas OSCs, infelizmente encerram seu atendimento por falta de repasse de verba pública e pouca contrapartida. Neste caso, se existe uma Rede efetiva e participativa, com planejamento estratégico em todas as áreas, o sofrimento e prejuízo são minimizados. A proposta de inovação, por meio da Rede de Gestão em OSCs é o empoderamento da governança. Começa-se sempre pela ponta. Os gestores do dia a dia já sabem o que precisa ser feito, mas não tem autonomia para exercer tudo, nem braços para alcançar todas as metas. Então, presidente, diretores, conselheiros, secretários e todos os demais que compõem a governança, necessitam aprender que a sua função não apenas contempla em ser representante estatutário, mas na prática, conhecer o dia a dia da Organização, para desta forma saber como desenvolver seu papel, cooperando com a expansão do trabalho social onde está inserida. Uma Rede tem facilidade em oferecer treinamentos, pensando em bons nomes que estão à disposição de ensinar OSCs que desejam crescer. É preciso, porém, ter a pessoa certa no lugar certo. Paixão é importante, mas o conhecimento dá base para alcançar novos objetivos. Formalizar a Rede com a ajuda de um profissional na área jurídica é importante. Empoderar é fundamental. Por exemplo, se a Rede decidir atuar nas seguintes áreas: **busca de financiamentos e ou doadores compartilhados**. Trata-se de levantar investidores para a rede e não apenas para uma organização social. Isso trará mais visibilidade do doador pessoa física como um investidor social, assim como para as empresas com a sua responsabilidade social corporativa. Outro exemplo, são as compras coletivas. Estas favorecem o mercado, pois o lucro torna-se maior e as organizações pertencentes e, a rede socioassistencial poderá ter descontos no atacado e as compras poderão ser agendadas facilitando a negociação.

A captação de recursos, segue a mesma linha das demais ações coletivas. Nossa proposta é obter um captador sênior para dar suporte as organizações (treinamento aos gestores). Esse mesmo poderá ser remunerado por todas as OSCs cadastradas e efetivas na Rede. E por último, pensamos no **banco de Projetos**, ou seja, um arquivo de projetos em diversas áreas e seguimentos, que poderão ser utilizados para beneficiar toda a Rede, ou a um projeto na sua especificidade de atuação. São medidas que favorecerão a todos e a Rede terá material suficiente para muito tempo de trabalho.

4.2 TRABALHO EFETIVO EM REDE

Uma vez a Rede de gestão socioassistencial formada, e, com seus objetivos muito bem esclarecidos, a mesma poderá iniciar a execução. Começando pelos treinamentos da Governança: força principal para envolver todas as OSCs nos desafios da Rede. Os treinamentos da governança, de preferência deverão ser executados por pessoas que não tenham nenhum vínculo com as OSCs. Isto porque traz inovação para a organização. Profissionais da área de humanas, como advogados, psicólogos, assistentes sociais, antropólogos, cientistas sociais, são os maiores indicados para esses treinamentos.

Por meio dos relatos de pequenas OSCs, os governantes das ONGs, na sua maioria desconhecem a sua real função, ficando ela muitas vezes somente no estatuto social. O mesmo se restringe a assinar documentações. Esse deve ser o primeiro paradigma a ser quebrado. É necessário oferecer aos líderes treinamentos que esclareçam as suas funções, tirem as suas dúvidas, repense se estão capacitados para tal função. Até porque depois da implantação do MROSC, desde 2014 em todo o país, a fiscalização nas OSCs será muito maior. Porém, é preciso pensar com cautela antes de iniciar uma atividade que, na maioria das vezes vai desgastar todo o grupo e não terá um retorno adequado. Ao realizar um evento, por exemplo, deve-se pensar: antes, durante e depois. Estabelecer uma meta financeira, para trabalhar em cima dessa meta. Um valor que seja mensurável, pensando no público que será atingido, nos executores, dentre outros. A Rede terá um grupo grande de participantes, porém, todos eles precisam ser liderados e receberem orientações. A realização de eventos, resultará na última fase prática proposta por esse trabalho: **levantamento de um fundo de caixa.** Importante saber que, trabalho em rede é trabalho em equipe, no coletivo, no benefício de todos. Todo ajuntamento precisa de um líder ou mediador, como já

abordamos, este, porém, precisa saber que não será o dono, mas um facilitador para o crescimento de uma Rede de gestão socioassistencial.

Administração é fundamental em todo o lugar, por isso, se fará necessário uma pessoa de confiança e conhecimento financeiro na Rede, para administrar e prestar conta dos valores arrecadados, que serão investidos em contas (corrente e poupança). Para um trabalho honesto e justo, sempre após a execução dos eventos, com a participação de todos, será realizado a economia solidária, ou seja, a repartição dos valores iguais para todas as organizações. Todas essas orientações para bom andamento da Rede, deverão ser registradas em uma ata online, redigida sempre por um integrante da Rede a ser escolhido em cada encontro e em comum acordo de todos os presentes. Em havendo necessidade, documentações deverão ser registradas junto ao cartório com todos os procedimentos jurídicos para o bom andamento da Rede.

Propõe-se um trabalho transparente e profissional, sem amadorismo, mas como uma gestão e administração eficaz, inovando nas pequenas OSCs que tem um trabalho relevante, mas tímido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inovar é rever o passado e alterar o presente, arriscando a melhora no e do futuro. Não há inovação sem aprendizado. Não há mudança social, sem compreender Paulo Freire. Protagonista da Educação inclusiva, participativa e inovadora. Já dentro do ambiente empresarial, o planejamento é uma das principais ferramentas. O gestor não é o responsável pela execução de todas as habilidades, mas é o influenciador nas mudanças e inovações. Ele tem o olhar do todo e, com ajuda dos demais, sempre é importante ouvir antes de falar, estar aberto a críticas e sugestões é imprescindível para efetuar mudanças.

Vemos que uma das grandes estratégias, de acordo com Drucker é o investimento nas pessoas. Se alguém almeja mudanças, deve investir em pessoas. Esse é também o pensamento corporativo. Levar toda essa bagagem para o terceiro setor, tem sido um desafio nos últimos anos. O terceiro setor se profissionalizou, mas nem todos acompanharam, com isso muitas organizações pequenas e promissoras, tendem a sofrer. Por esta razão, a importância de um trabalho em rede na gestão para o fortalecimento e troca de saberes entre as OSCs, para que as mudanças sociais ocorram em um volume maior, e as pequenas OSCs estejam incluídas, mas não apenas isto, que haja sinergia entre o que está sendo feito em uma região local. As OSCs fortalecidas em rede de gestão socioassistencial, tem uma força muito maior. Porém,

mesmo diante da decadência, é preciso cautela, para não atirar para todos os lados e piorar o cenário do trabalho social. Ouvir, diagnosticar, verificar onde está o erro, e juntos pensarmos na melhor estratégia para reverter a situação. A crise pode destruir, mas pode também ser a alavanca promissora de mudanças e inovações.

Empoderar, pois sem conhecimento não se chega a lugar algum, fortalecer a governança de cada organização, para que essa força se estenda até a Rede. A proposta da Rede é fortalecimento para a busca de equilíbrio entre as parcerias estabelecidas (governo, empresas, comércios, dentre outros), minimizando o risco de encerramento de trabalhos sociais existentes. A Rede de Gestão será um diferencial para a visão do trabalho social, sendo uma ponte de apoio aos projetos já desenvolvidos, facilitando cada vez mais a ampliação dos trabalhos. Com a sua formalização, a mesma a médio e longo prazo, pode repensar a sua visão, expandindo-se para um grupo de consultoria ao terceiro setor, sendo também esse um dos veículos de captação de recursos. Lembrando sempre que em rede a construção é coletiva e jamais individual.

REFERÊNCIAS

GADOTI, Mandoti. Organizador. Uma Biobibliografia. Instituto Paulo Freire, 1996.

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

TOZZI, José Alberto. S.O.S da ONG. Guia de gestão para organizações do terceiro setor. São Paulo. Editora Gente, 2015

PEZZULLO, Susan. Desenvolvendo sua organização. Um guia de sustentabilidade para ONGs. 2 edição. Editora Senac, 2004.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. Rev. Adm. Empresa. vol.38, n.2, pp. 18-25, 1998.

ARRUDA, C.; ROSSI, A.; e SAVAGET, P. Casos de inovação: Dow. São Paulo: Fundação Dom Cabral, 2010. Disponível em: http://www.fdc.org.br/pt/pesquisa/inovacao/Documents/Casos/Caso06.pdf Acesso em 01 out. 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M. Dilema da inovação: quando novas tecnologias levam empresas ao fracasso. São Paulo: Makron Books, 2001.

COHEN, Willian A. A liderança segundo Peter Drucker. São Paulo: Editora Elsevier, 2010.

DAVILA, Tony; EPSTEIN, Marc; SHELTON, Robert. As regras da inovação: como gerenciar, medir e como lucrar. São Paulo: Bookman, 2007.

DRUCKER, Peter. Inovação e o espírito empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

DRUCKER, Peter Ferdinand, MACIARIELLO, Joseph A. O gestor eficaz em ação. LTC, 2007.

DRUCKER, Peter. Desafios gerenciais para o século XXI. Reimpressão: Pioneira, 1999.

COHEN, William. A liderança segundo Peter Drucker. Campus-RJ, 2005.

COHEN, William. Marketing segundo Peter Drucker. M.Books, Edição 1, 2013.

DUAILIBI, R.; SIMONSEN Jr., H. Criatividade e marketing. São Paulo: McGraw-Hill, 1990.

GOVINDARAJAN, V.; TRIMBLE, C. Os 10 mandamentos da inovação estratégica: do conceito à implantação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

KAFRUNI, Simone. Correio Braziliense. Empresas driblam crise e comemoram resultados positivos após recessão. Disponível em: http://www.correiobraziliense

.com.br/app/noticia/economia/2017/04/23/internas_economia,590393/empresas-driblam-crise-e-comemoram-resultados-positivos-apos-recessao.shtml. Acesso em 6 de jun. 2017.

KATO, David; *et al.* Quebrando quatro mitos para inovar radicalmente. In: TERRA, José Claudio (org.). Inovação: quebrando paradigmas para vencer. São Paulo: Saraiva, 2007.

LINDEGAARD, Stefan. A revolução da inovação aberta: princípios básicos, obstáculos e habilidades de liderança. São Paulo: Évora, 2011.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

RUNBACH, Caspar. Como transformar ideias em inovações que geram resultados. In: TERRA, José Claudio (org.). Inovação: quebrando paradigmas para vencer. São Paulo: Saraiva, 2007a.

RUNBACH, Caspar. Fomentando a inovação radical em uma organização focada em resultados. In: TERRA, José Claudio (org.). Inovação: quebrando paradigmas para vencer. São Paulo: Saraiva, 2007b.

SANTO, Rui. Processos criativos: metodologias para fazer surgir e alimentar inovações nas empresas. In: TERRA, José Claudio (org.). Inovação: quebrando paradigmas para vencer. São Paulo: Saraiva, 2007a.

SANTO, Rui. Ideação: técnicas de produção de ideias. In: TERRA, José Claudio (org.). Inovação: quebrando paradigmas para vencer. São Paulo: Saraiva, 2007b.

SCHERER, Felipe Ost; CARLOMAGNO, Maximiliano Selistre. Gestão da inovação na prática: como aplicar conceitos e ferramentas para alavancar a inovação. São Paulo: Atlas, 2009.

TERRA, José Claudio. Gestão da criatividade. In: TERRA, José Claudio (org.). Inovação: quebrando paradigmas para vencer. São Paulo: Saraiva, 2007a.

TERRA, José Claudio. Seleção de profissionais criativos. In: TERRA, José Claudio (org.). Inovação: quebrando paradigmas para vencer. São Paulo: Saraiva, 2007b.

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E A PRÁTICA: INTERLOCUÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DE UM OLHAR VOLTADO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Anelise Rosinski Reginaldo [1]
Taciele Berlato Tolfo [2]
Adriana Carlosso Irion [3]
Ana Maria Balbé Martins [4]
Giovana Toscani Gindri [5]

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

(Paulo Freire)

Considerações iniciais

O presente artigo visa apresentar discussões e reflexões a cerca do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar proposto pelas disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Leitura e Escrita, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Matemática e Educação Inclusiva II do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Santiago/RS. O trabalho interdisciplinar tem como objetivos levar o acadêmico do curso de Pedagogia a conhecer e interagir com os espaços educativos, em classes regulares, das escolas públicas do município de Santiago/RS ou região que tenham alunos incluídos; explicitar a tomada de consciência desse contexto educacional; compreender e vivenciar uma prática de educação inclusiva diante dos alunos incluídos, realizando uma interlocução entre os FTMS e os estudos realizados na disciplina de Educação Inclusiva II; e possibilitar uma relação teórico-prática mais efetiva frente às discussões realizadas nas aulas de FTMS e Educação Inclusiva II.

Considerando a proposta do trabalho interdisciplinar, baseado nos conhecimentos construídos nas disciplinas envolvidas, buscou-se estabelecer uma

---

[1] Graduanda do curso de Pedagogia da URI – Campus de Santiago – RS.
[2] Graduanda do curso de Pedagogia da URI – Campus de Santiago – RS.
[3] Professora da disciplina de FTM de Leitura e Escrita do curso de Pedagogia da URI – Campus de Santiago – RS.
[4] Professora da disciplina de FTM de Matemática do curso de Pedagogia da URI – Campus de Santiago – RS.
[5] Professora da disciplina de Educação Inclusiva do curso de Pedagogia da URI – Campus de Santiago – RS.

interface entre a teoria e a prática através de uma observação, de planejamento e intervenção nas instituições escolares, tendo a oportunidade de vivenciar experiências no primeiro ciclo e no segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que o curso de Pedagogia da URI habilita o Pedagogo a lecionar em ambos os ciclos dos anos iniciais. Sendo o trabalho interdisciplinar, planejado juntamente com a disciplina de Educação Inclusiva, a proposta também é desenvolver a atividade em uma turma com um aluno incluído para experienciar o fazer pedagógico com um olhar inclusivo. Nessa perspectiva, realizou-se a prática no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no 1º ano, em que havia um aluno incluído diagnosticado com Autismo, em uma escola de Educação Básica, e no segundo ciclo do Ensino Fundamental, no 5º ano em uma escola Municipal, ambas no município de Santiago/RS.

O trabalho desenvolvido obteve três momentos, os quais foram, primeiramente, a observação de uma aula nas turmas do 1º e do 5º ano e a conversa com as professoras regentes das turmas. A partir disso, foram construídos planejamentos interdisciplinares e contextualizados de dois planos de aula, um para aplicar no 1º ano e o outro para aplicar no 5º ano. E por fim, finalizamos com a prática, desenvolvendo uma aula em cada turma dos dois ciclos.

Esse trabalho teve por finalidade qualificar a nossa formação inicial, enquanto graduandas do curso de Pedagogia, já que uma das habilitações nos permite lecionar tanto no primeiro ciclo, quanto no segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através das experiências vivenciadas durante a prática desenvolvida, foi possível realizar a relação da teoria estudada nos FTMS de Leitura e Escrita, Matemática e na disciplina de Educação Inclusiva, com a prática, consolidando assim, as aprendizagens dos conhecimentos discutidos e construídos no curso. Torna-se importante, durante esse período de formação inicial da graduação em Pedagogia ter esses momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica do docente, tendo a oportunidade de mediar uma aula com a presença de um aluno incluído, para que possamos aprender a conduzir a nossa prática educativa com um olhar atento á inclusão, pois o educador precisa pensar em metodologias que permita o aluno incluído a participar de seu processo de aprendizagem, construindo conhecimentos de forma significativa.

A inclusão e os desafios na prática docente: tecendo caminhos através da educação

Inclusão na perspectiva da abordagem da Educação e formação educacional pressupõe considerar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas, aceitar, respeitar e valorizar essa diversidade como componente natural (e necessário) no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.20):

> Entende-se por inclusão a garantia , a todos , do acesso contínuo e permanente ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades, com qualidade para todos, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p.20).

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não implica apenas nos alunos com deficiência, público alvo da política da Educação Especial, como também nos que apresentam dificuldades de aprender, para que possamos pensar em uma escola para todos. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, 1999).

Vale ressaltar que, quando falamos de inclusão e seus processos de igualdade e garantia de acesso a todas as pessoas, esta enquanto paradigma de sociedade, como traz Sassaki (2009, p.10):

> Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais são tornados adequados para toda a diversidade humana- composta por etnia, raça, língua, nacionalidade gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p.10).

A nossa Constituição Federal de 1988 respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Além disso, a Constituição (1988) elege como um dos princípios para o ensino "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (art. 206, inciso I), acrescentando que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (art. 208, inciso V).

No Capítulo III — Da Educação, da Cultura e do Desporto —, a Constituição prescreve em seu artigo 208 que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". O "preferencialmente" refere-se a "atendimento educacional especializado", ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo.

Incluir é melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. A razão de ser da inclusão é um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.40), consta a seguinte definição de escola inclusiva:

> O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p.40).

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino

ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Segundo Mantoan (2003, p.36):

> O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência. Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. (MANTOAN, 2003, p.36).

Acessibilidade metodológica não é ensino diferenciado, mas é encontrar a adaptação que o aluno necessita para ter acesso ao conhecimento como os demais alunos. Neste sentido, a Declaração de Salamanca é um marco, pois teve como princípio orientador como nos traz a Declaração de Salamanca (1994) no art. 2, como segue:

> Art. 2 Acreditamos e proclamamos que: • Toda criança tem direito fundamental ä educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; • Toda criança possui características, interesses, habilidades de necessidades de aprendizagem que são únicas; • Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso ä escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; • Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provem uma educação efetiva ä maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A partir dessas reflexões e apontamentos sobre o conceito de Inclusão e os desafios da Prática Docente, através dos diversos olhares no espaço escolar, esta enquanto lócus de construções de conhecimentos, constituinte como um espaço privilegiado do saber, o qual perpassa esses saberes no dia-a-dia do espaço escolar, sejam eles desenvolvidos na Formação Inicial ou Continuada dos Profissionais da Educação. Estes necessitam estar incumbidos no engajamento em constituir-se como membro integrante dos processos de inclusão, percebendo suas práticas as quais não devem ser neutras e estáticas, pelo contrário, necessitam estarem carregadas de sentidos e significados, ressignificando assim o papel da escola.

Transtorno do Espectro Autista: experiência em uma turma de 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental com um aluno incluído diagnosticado com TEA

Atualmente muito tem-se discutido a respeito do Transtorno do Espectro Autista. Conhecer esse Transtorno torna-se essencial a todos os profissionais que trabalham com a Educação e com os processos de aprendizagens, especificamente nas instituições escolares, onde estão presentes as crianças com TEA. A respeito do diagnóstico do Autismo, sabe-se que trata-se de um distúrbio complexo do desenvolvimento comportamental, de etiologias múltiplas e do grau de comprometimento que são variáveis, onde por sua vez, apresentam características marcantes e peculiares existindo variáveis quanto ao grau e a faixa-etária em que a criança encontra-se.

Estas características comuns em sujeitos que tem o TEA, apresentam formas diferenciadas em sua maneira de ser, agir no e sobre o mundo ao seu redor, sua maneira de relacionar-se em sociedade, e influenciam significativamente na qualidade do desenvolvimento físico, psíquico, e principalmente em seus processos de aprendizagens. Sendo assim, é necessário diferenciar dois conceitos que vale ressaltarmos, a diferenciação de crianças e/ou adultos típicas e crianças atípicas, o conceito de crianças típicas dizem respeito as seguintes características: tem sistemas de percepção, atenção e memória que permitem compreender o mundo, essas crianças costumam interagir, escutar, olhar as pessoas nos olhos, compartilham seus objetos.

É sabido que nossa sociedade caminha a passos lentos, quando tratamos sobre assuntos que envolvem a Inclusão, Acessibilidade, e a intervenções fundamentais de inserção e permanência das crianças autistas nas escolas de Educação Básica regulares. De acordo com a Revista Eletrônica Saberes da Educação em um de seus artigos publicados, o artigo intitulado "O Papel do Professor diante da Inclusão Escolar" de Ana P. Mesquita da Silva (2014, p. 20,21) traz um conceito contendo as características principais do Transtorno do Espectro Autista que diz:

> **Autismo Definição**: São transtornos com influência genética causado por defeitos em partes do cérebro, como o corpo caloso (que faz a comunicação entre os dois hemisférios), a amídala (que tem funções ligadas ao comportamento social e emocional) e o cerebelo (parte mais anterior dos hemisférios cerebrais, os lobos frontais). **Características**: Tem dificuldades na interação social, ou de comportamento movimentos fixos ou inalterado, como rodar uma caneta ou enfileirar carrinhos) e de comunicação (atraso na fala). Porém alguns têm habilidades especiais e se tornam gênios. **Recomendações**: É preciso ter paciência, pois a agressividades pode se manifestar, procure avisar quando a rotina mudar, pois as alterações não são bem vindas, para minimizar a Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014 dificuldade de relacionamento, procure criar

> situações que possibilitem a interação. As instruções devem ser claras evitando discursos longos. (SILVA, 2014, p.20-21).

Nota-se que uma das principais características das crianças com Transtornos do Espectro autista, apresentam uma Síndrome comportamental onde alguns dos aspectos existentes são o isolamento social, déficit quantitativo e qualitativo na fala em comunicar-se e expressar-se oralmente com outras pessoas, as crianças apresentam também alguns padrões de comportamentos estereotipados ou seja, movimentos ou formas de fazer as coisas de uma maneira diferente ou repetitivos restritos as atividades de interesse que são subjetivos de cada indivíduo. De acordo com Whitman no livro "O desenvolvimento do autismo" (2015, p.57), traz as categorias gerais de características, as quais são:

> Problemas de processamento sensorial; disfunções motoras; problemas de estimulação/ativação; deficiências com a linguagem; interesses, atividades e comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados (autorregulação); problemas de comportamento; características físicas/ médicas. (WHITMAN, 2015, p. 57).

Referente ao exposto, observa-se no campo das atividades, interesses típicos das crianças com TEA, as dificuldades na interação com outras crianças, seja na escola, com os parentes, na comunidade onde vivem, na maioria das vezes é proveniente das dificuldades de comunicação no autismo. Amplo conjunto de deficiência e alterações na comunicação e na linguagem destas crianças as quais apresentam características tais como a Ecolalia, Tendência em compreender as emissões de forma literal, Inversão de pronomes pessoais, falta de atenção a linguagem, falta de relevância das emissões.

Essa é uma das áreas mais importantes de atenção e intervenção no autismo, pois as barreiras que essa falta em saber se colocar diante das situações, respondendo à perguntas, no ato de pedir ou solicitar algo que esteja necessitando, dizer se esta bem, o que sente, o que se quer, são algumas das muitas necessidades de comunicação que nós seres humanos obtemos. No entanto, a menos que se consiga superar essa barreira, a interação, o comportamento e o desenvolvimento da pessoa autista estarão em xeque, impactando substancialmente a sua participação e envolvimento em sociedade, suas aprendizagens, limitando-os ao desenvolvimento e crescimento amplo e significativo.

Bonotto (2015, p.6) no livro Autismo e Comunicação Alternativa, a autora retrata algumas dificuldades de comunicação presentes nas pessoas autistas:

> As dificuldades na comunicação são um dos marcos no autismo. Estima-se que 33 a 50% das crianças autistas, possuem alguma dificuldade quanto ao desenvolvimento da linguagem funcional e comunicativa. Esses números incluem não apenas as pessoas ou usam poucas palavras, mas também, as pessoas que

> conseguem usar uma gama de palavras e construir sentenças. No autismo pode haver ainda dificuldades quanto à compreensão dos significados e ao uso adequado da linguagem no contexto social. Assim, tanto a expressão quanto à compreensão da fala, impõem desafios às pessoas autistas. (BONOTTO, 2015, p.6).

Neste sentido, vale salientar, a necessidade dos pais, familiares, professores e demais profissionais da saúde e educação, em se ter um olhar cauteloso e empático, de cuidado e sensibilidade às crianças autistas, visto que, estas enfrentam inúmeras barreiras para estarem em sociedade e fazerem parte de um grupo social, como a escola. As pessoas autistas apresentam diversas características e sintomas, entre elas deficiências sensoriais, motoras e emocionais, que não se apresentam da mesma forma em todos os autistas, pois cada criança é única, apresenta os sintomas próprios, com sua personalidade e maneira de ser e estar presente no mundo, devido a este fato, é que precisamos desse olhar único para atender da forma mais eficiente, auxiliando em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento de maneiras diferentes, atendendo a cada demanda que se apresenta.

Como forma de intervenção essas crianças necessitam aprender de uma maneira específica aquilo que as outras crianças aprendem naturalmente, é preciso familiarizar a criança consigo mesma, antes de estabelecer um contato com o outro, trabalhando os sentidos, a autodescoberta e a consciência a respeito de sim mesma, do seu corpo e de sua existência.

Por este motivo, é que realizamos um trabalho interdisciplinar no 1º Ciclo da Educação Básica, mais especificadamente no 1º ano dos Anos Iniciais em uma Escola do Município de Santiago/RS. Dentre os principais objetivos que tivemos ao visitar a escola, é analisarmos como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem no primeiro ciclo da Educação Básica, como estão sendo desenvolvidas as construções das aprendizagens matemáticas, de Alfabetização e Letramento, e como estamos discutindo neste subtítulo, como percebemos o processo de inclusão das crianças compreendidas neste Ciclo, como e de que forma os professores estão atendendo as singularidades e diferenças em sala de aula, para que ocorra aprendizagens significativas no Ensino Fundamental de nove anos.

Sendo assim, realizamos as observações em uma turma do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de Educação Básica situada no município de Santiago/RS, onde nesta turma há 24 crianças, entre as quais está incluído um menino diagnosticado com Autismo. Esse aluno é acompanhado por uma monitora que o auxilia em todas as atividades propostas pela docente, até mesmo em atividades de grupo onde o aluno não consegue realizar.

Durante a aula, foi possível observarmos que o aluno autista quanto as suas características, personalidade, este mostra-se muito desenvolvido, participa de todas as atividades propostas pela professora juntamente com os colegas, tem autonomia, brinca com as outras crianças da maneira própria dele, como também, tende a se agitar e ficar nervoso quando contrariado em alguma questão que se apresente fora do contexto que esta sendo proposto como trabalho durante as aulas, como também, apresenta-se um pouco resistente a atividades de socialização em sala de aula, atividades que exigem raciocínio lógico, atividades individuais, mudanças significativas em sua rotina, podemos exemplificar o caso que ocorreu durante um das aulas, onde os pais mandaram um caderno novo em sua mochila, pois o antigo tinha terminado, o aluno negou-se a escrever em seu novo caderno, até mesmo chorou por um bom tempo, quis voltar para casa dizendo que não iria estudar neste dia, pois aquele caderno novo não era o seu.

Percebemos por essas maneiras dele expressar-se uma característica comum entre os autistas, que estes são resistentes há mudanças de rotina, de hábitos já desenvolvidos, gostam das coisas sempre do mesmo jeito, da mesma forma, mesma ordem, quando algo sai da rotina como no caso apresentado, estes se desestabilizam-se e custam a se organizarem-se mentalmente, necessitando de atendimentos e assistência constante.

Este aluno é muito carinhoso, demonstra afetividade com a professora, monitora e colegas, como também uma sensibilização quanto aos sentimentos expressos pelas pessoas especialmente os seus colegas que convivem com ele, por exemplo, quando algo acontece com algum colega que se machucou, sentiu-se triste, chorou, sorriu e outras formas visíveis de sentimentos.

Quanto à forma com que a professora organiza a sala de aula, esta propicia um espaço acolhedor, promotor de aprendizagens, de construções e trocas entre os alunos, fazendo com que o aluno incluído sinta-se a vontade como também participante do grupo, momentos privilegiados onde o aluno consegue expressar-se, aprender, desenvolver-se, interagir com os demais colegas, crescer em múltiplos aspectos necessários para atender as suas especificidades.

A diversidade está presente em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, por conseguinte, é necessário que estejamos preparados para aceitarmos a diversidade e os tempos e ritmos próprios de cada discente, a fim de promover uma inclusão efetiva e de qualidade. Nas palavras de (MANTOAN, 2003, p.38):

> O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. Como não me canso de dizer, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2003, p.38).

É sabido que enquanto educares (as) temos como missão enfrentar os inúmeros desafios que se apresentam diariamente em sala de aula, desde os mais simples aos mais complexos casos. É preciso estarmos preparados para atendermos qualitativamente em sala de aula todos os discentes que nos forem confiados, pois todos possuem o direito em ter uma educação de qualidade, que atenda ao seu nível de conhecimento, desenvolvimentos, as suas singularidades, em seu tempo e ritmos próprios de aprendizagem, atendendo as diversidades étnicas, religiosas, sociais, de gênero como também percebendo as riquezas presentes na cultura que cada sujeito apreendente traz para contribuir em sala de aula. Neste sentido, de acordo com o artigo presente na Revisa Pátio (2006, p.58) da autora Beatriz Vargas Dorneles que nos diz:

> A diversidade leva-nos a pensar em um terceiro pressuposto sobre a aprendizagem: o tempo. Se aceitamos a diversidade como algo fundamental, inerente à condição humana, precisamos aceitar a diversidade de tempo na aprendizagem. O tempo é um fator determinante em toda aprendizagem construída. Por que alguns aprendem mais rápido e outros menos rapidamente? Pergunta simples mas que exige uma resposta complexa. Os fatores que influenciam o desenvolvimento humano podem ser agrupados em quatro grandes categorias: os aspectos ambientais, ligados ao meio imediato no qual se insere a criança, os aspectos genéticos, os aspectos ligados à sociedade e à cultura do indivíduo e os aspectos relativos a qualidade das interações que esse sujeito vive, as quais se relacionam às suas práticas tanto culturais, quanto institucionais.(DORNELES, 2006, p.58).

Entende-se dessa forma, para que as ações pedagógicas do professor venham promover uma aprendizagem integral, na construção de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos, produtores do saber, é fundamental para que possam formarem-se no espaço escolar, para que, a partir disso, estarmos (re)construindo saberes, experiências, vivências, tornando a escola um espaço privilegiado para o alcance e o acesso de todos.

Reflexões e ressignificações a partir de uma experiência de observação e prática no 1º Ciclo da Educação Básica

Pensar no processo de ensino e aprendizagem significa considerar uma variedade de aspectos fundamentais para o desenvolvimento físico, cognitivo dos educandos. Os aspectos cognitivos que abordam o ensinar e o aprender configuram-se como os mais importantes nesse processo de ensino-aprendizagem, contudo estão correlacionados a forma com que se constrói os conhecimentos em sala de aula, a maneira em que se aprende e os processos formativos-educativos e manipulativos que são elaborados e reelaborados para efetivação do processo de ensinar e aprender.

Nessa concepção, trataremos neste subtítulo das concepções e suas abordagens vinculadas ao processo de Alfabetização e de Letramento, as construções dos conhecimentos Lógico-matemáticos, a Didática que os profissionais da educação que efetivam seu trabalho nesta etapa da educação necessitam articular a fim de construir um ambiente rico de aprendizagens significativas que repercutiram ao longo de toda a trajetória educacional dos discentes, partindo do princípio no Primeiro Ciclo da Educação Básica, especificamente do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, percebemos a importância de existir práticas de Letramento no Processo de Alfabetização pois são essas práticas que fazem a diferença no processo de leitura e escrita das crianças do primeiro dos Anos Iniciais, de acordo com a abordagem que Magda Soares (SOARES, 1998, p.47) nos traz:

> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p.47).

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica. As crianças necessitam estar rodeadas nas escolas com atividades de Letramento desde a Educação Infantil, apropriando-se das literaturas infantis, realizando leituras de imagens, pois, o letramento caracteriza-se como as práticas de leitura e de escrita, fazendo-se necessário que os docentes criem situações de aprendizagens que favoreçam as práticas contextualizadas partindo das realidades dos discentes, articulando as literaturas infantis favorecendo assim a estimulação do gosto pela leitura, fazendo do livro um objeto cultural fantástico para as práticas nesta faixa-etária, fazendo uso de todos os gêneros textuais para que possam criar conceitos de escrita, conhecendo vários autores, perpassando Ruth Rocha, Ana Maria Machado, ampliando o vocabulário das crianças, fazendo uso da ludicidade, tornando-a presente em todas as propostas pedagógicas.

Essas práticas de contextualização partindo das histórias infantis foram observadas em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola situada no município de Santiago/RS, onde foi possível perceber através de uma aula onde nos fazíamos presente, que a docente estava trabalhando apresentando uma das letras do Alfabeto e como Situação Orientadora, a educadora trabalhou uma História Infantil que abordava na história a letra que seria trabalhada. Através de questionamentos a professora ia mediando, desafiando os educandos a irem além do que estava sendo apresentado no livro infantil, partindo, portanto da realidade subjetiva de cada indivíduo, entendo a educação como um processo a ser construído ao longo da vida, nesse sentido, como se percebe no artigo Educação: Um Tesouro a descobrir (ZORZAN, 2000, p.22/23):

> A educação nessa perspectiva passa, então, a ter uma nova compreensão: educação ao longo a vida. Pois, para sobreviver na sociedade da informação é necessário que o sujeito constitua a habilidade da pesquisa, da busca constante pelo saber. É função da escola possibilitar ao sujeito aprendente o desenvolvimento da habilidade do autodidatismo. O sujeito que aprende a ser autodidata em seus pensamentos e ações, sempre estará buscando, inovando e recriando. Para tanto, à educação como processo ao longo de toda a vida deve estar aliada à ação autodidata. (ZORZAN, 2000, p.22/23):

Seguindo esse pressuposto em se tratando do aspecto da inclusão, através de um diálogo com a monitora do aluno autista e com a professora do 1º ano, elas nos relataram que ele é bastante calmo, mas algumas vezes se agita um pouco, principalmente quando a turma está muito agitada e quando há muito barulho. Elas comentaram que ele realiza as atividades propostas em sala de aula de maneira significativa e participa das aulas. O menino Autista tem o apoio da família e é muito estimulado em casa. A escola trabalha em parceria com a equipe Multidisciplinar da Escola com parceria da família, esta por sua vez, mostra-se participativa, engajada, buscando estar sempre comunicando-se com os professores do aluno, a família está sempre presente na escola se preocupando com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança autista.

A professora da turma planeja suas aulas de maneira com que o aluno Autista esteja incluído no processo de aprendizagem, levando atividades que ele realize de forma mais significativa possível, sem dar a ele atividades diferenciadas, e que não o inclua no processo de aprendizagem junto aos demais colegas. Foi possível observarmos que a turma é bem agitada, e que os alunos se distraem rapidamente das atividades. Em virtude disso, para realizarmos a prática nessa turma envolvendo a construção de um planejamento interdisciplinar e a sua execução, procuramos pensar

em metodologias diferenciadas que atraíssem e chamassem a atenção das crianças, fazendo com que o aluno incluído e os demais interagissem e participassem ativamente durante a aula.

A partir de todos esses aspectos relatados e observados, buscamos planejar uma aula com atividades que permitisse a interação, a participação dos alunos e principalmente do aluno autista, para que ele se envolvesse na aula juntamente com os colegas, possibilitando a inclusão de fato desse aluno.

A nossa aula teve como tema "Conhecendo o mundo encantado dos animais partindo da literatura infantil", com a contação da história "Os animais do mundinho" de Ingrid Biesemeyer, com auxílio do multimídia e de um painel interativo. A ideia de contarmos a história utilizando um painel interativo surgiu justamente como uma proposta de uma metodologia diferenciada com o intuito de fazer com que as crianças, ao mesmo tempo em que prestassem a atenção na história, fossem interagindo e construindo o mundinho dos animais, conforme as explorações que eram feitas na história. As crianças gostaram muito da história e de participarem da atividade. O menino autista mostrou interesse e satisfação em participar da atividade.

Ao planejar nossa aula, pensamos em metodologias em que estivesse presente a ludicidade que faz com que a aula seja mais dinâmica, prazerosa e atrativa para as crianças. O lúdico torna a aprendizagem significativa, pois a construção do conhecimento através da ludicidade acontece pela interação, participação e ação dos alunos por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira, despertando neles o interesse por aprender, como afirma Kishimoto (1999; p. 36) ao dizer que quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Dessa forma, é necessário que o educador tenha intencionalidade ao proporcionar atividades lúdicas em suas aulas, pois as situações lúdicas não devem ser vistas como um passa tempo, ou uma mera diversão, mas devem apresentar um caráter educativo na medida em que possibilitam que os discentes brinquem, joguem, e divirtam-se, mas ao mesmo tempo contribuam para a sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, elaboramos atividades lúdicas para trabalhar a leitura e a escrita e a consciência fonológica, assim como também a matemática através de jogos pedagógicos. De acordo com Kishimoto (1994, p. 13):

> O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia

> para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (KISHIMOTO, 1994, p.13).

O uso de jogos didáticos na sala de aula contribui para que os educandos aprendam um conteúdo que está sendo trabalhado e mediado pelo professor, a respeitarem regras, a resolverem situações problemas; estimula a atenção, a concentração, o raciocínio lógico e pode englobar diferentes áreas do conhecimento. Na prática que realizamos no primeiro ano, levamos aos alunos um jogo para trabalhar a leitura, a escrita e a consciência fonológica, em que as crianças teriam que ver a figura do animal e montar o nome dele com o alfabeto móvel.

Na alfabetização, os jogos são grandes aliados para que os alunos possam refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética, pois estimulam as crianças a refletirem e a compreenderem sobre as unidades sonoras, os fonemas e as sílabas que formam a palavra. Segundo Morais (2012, p. 94):

> Temos jogos com palavras e situações lúdicas que permitem às crianças brincar com as palavras, explorando, mais uma vez, suas dimensões sonoras e gráficas. [...], o uso desses jogos pressupõe que as crianças têm todo o direito de brincar com as palavras, sem que por isso tenham que ser treinadas em consciência fonêmica ou serem bombardeadas com informações sobre famílias silábicas. (MORAIS, 2012, p.94).

A criança durante a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, precisa compreender que a escrita é uma representação da fala, ou seja, que a grafia é a representação do som, tomando consciência de que as palavras podem ser segmentadas em unidades menores como as sílabas e os fonemas. Morais (2012, p.84) define a consciência fonológica como um "grande conjunto ou uma 'grande constelação' de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras". Desse modo, o educador precisa levar aos seus alunos atividades lúdicas como jogos, cantigas de roda, poemas, parlendas, trava-línguas para que possam explorar as palavras e refletir sobre elas, construindo seus conhecimentos como podemos analisar no artigo intitulado Teorias da Aprendizagem e Conhecimento Matemático: Aportes Teóricos a Prática Docente (SANTOS; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2015, p.9):

> Considera ainda o conhecimento como "processo" e não como "estado", ou seja, nenhum conhecimento pode ser considerado pronto e acabado, pois está sempre se transformando, em um processo de elaborar e reelaborar conceitos, significados e tendências, não podendo ser simplesmente transmitido entre os indivíduos, e sim construído individualmente por cada aluno ou coletivamente. (SANTOS; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2015, p.9)

Levando em consideração a importância do lúdico para a aprendizagem, constituímos nossa prática com a presença de muita ludicidade construindo também

um jogo para trabalhar a matemática. Levamos para a turma o jogo "Boliche dos animais" para introduzir o conceito de subtração. Para construirmos o boliche utilizamos garrafas pet como os pinos e colamos em cada garrafa figuras de animais, contextualizando com o tema da aula. Entregamos para cada aluno uma folha de registro, para que a cada jogada registrassem quantos animais tinham ao todo, quantos caíram e quantos ficaram em pé, formando assim a frase matemática da subtração, explorando o sinal de (-) dessa operação matemática.

A partir desse jogo, as crianças conseguem compreender com mais facilidade o conceito de subtração, assim como também facilita para a aprendizagem e compreensão do aluno autista, que assim como as demais crianças, precisa do concreto para entender mentalmente os conceitos e as operações matemáticas. Considerando o fato de que os alunos do 1º ano dos anos iniciais estão na fase das operações concretas e que ainda não conseguem fazer abstrações, é necessário que o professor estimule a construção do conceito de número, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a resolução de situações problemas, e a aprendizagem das operações matemáticas por meio de atividades lúdicas e pela manipulação de materiais concretos que auxiliam no processo de aprendizagem da matemática de forma significativa.

Segundo Kamii (1990, p. 15) "a criança progride na construção do conhecimento logico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos". Diante desses aspectos, é possível notar a importância do uso de materiais concretos e jogos lúdicos para o ensino e a aprendizagem da matemática, visto que é através da ação realizada com o material concreto que a criança estabelece relações mentais com os conceitos e noções matemáticas que estão sendo ensinados pelo professor. Em relação ao uso dos materiais concretos Rangel (1992, p.25) explica que:

> É preciso que os educadores compreendam que o uso do material só terá significado real na prática pedagógica, e, portanto, ser "concreto" para a criança, quando ele se constituir num instrumento de apoio para a ação desta criança no processo de produção e reinvenção do saber. (RANGEL, 1992, p.25).

É preciso ressaltar que o uso do material concreto só contribuirá de maneira significativa para a aprendizagem do educando se houver a mediação do docente, o mediador é quem ajuda a concretizar um desenvolvimento que a pessoa ainda não atinge sozinha assim, na escola professores e professoras, os (as) colegas mais experientes são os (as) principais mediadores, fazendo com que o aluno reflita sobre as ações realizadas, levando-o a pensar, a analisar e a estabelecer relações ao praticar a ação com o material concreto, favorecendo assim a atividade mental por parte da

criança. Somado a isso, torna-se importante frisar que a ludicidade também é uma ótima metodologia para o ensino e a aprendizagem da matemática, pois a utilização de atividades lúdicas torna a aula dinâmica, prazerosa, atrativa e concreta, despertando nos discentes o interesse por aprenderem matemática.

Vale ressaltarmos ainda, a imprescindível utilização de práticas interdisciplinares em todos os anos do primeiro e do segundo Ciclo da Educação Básica, mas, nada disso pode resultar em algo verdadeiramente produtivo para os agentes envolvidos na produção escolar se a interdisciplinaridade for vista apenas como um método a ser utilizado convenientemente. Conforme Fazenda (1994, p.103):

> O exercício da interdisciplinaridade, quando realizado em alto grau de compromisso e envolvimento, consegue angariar adeptos tão discípulos desta forma de pensar, quanto outros que há muito tempo a ela já se dedicavam. (FAZENDA, 1994, p. 103).

A construção de uma identidade profissional também depende da projeção daquilo que constitui aquele profissional. Ainda mais partindo do pressuposto que na interdisciplinaridade esse professor necessita de conhecimentos acerca de muitas daquelas disciplinas que irá utilizar dessa forma aqui retratada, transversal e interdisciplinar.

O sujeito é constituído a partir dos conhecimentos assimilados, transformados, refletidos e devidamente mediado pelos autores, por outros profissionais e mídias que contém as informações, é preciso que as práticas pedagógicas efetivadas na escola, sejam práticas de costuras, de tecer os conhecimentos vivenciados com aqueles que almeja-se conhecer, é preciso criar laços e memórias significativas no solo mais fértil que existe, a criança. De conformidade com o que foi colocado trazemos (DICKMANN, 2017, p.149/150).

> Ali, está a fonte da descoberta de que o ato de aprender é fundamentado pela conjunção prática-teoria-prática. É a partir da própria vida, das vivências, das experiências, das práticas sociais que vai acontecendo o processo educativo. (DICKMANN, 2017, p.149/150).

Sendo assim, fica claro que nossas práticas enquanto educadores e futuros educadores em constante processo formativo, jamais podemos deixar de lado a Práxis Pedagógica em todos os níveis da Educação escolar, para que o espaço escolar, seja um espaço de Formação Humana para a vida.

Construindo saberes sobre a prática pedagógica a partir das experiências vivenciadas no Segundo Ciclo da Educação Básica

Ao desenvolver o trabalho interdisciplinar nas escolas, foi possível experienciarmos duas realidades diferentes, uma no primeiro ciclo e a outra no segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através desse trabalho podemos entrar em contato com a sala de aula e com os alunos, vivenciando a experiência de planejar e ministrar uma aula nos dois ciclos, o que nos proporcionou muito conhecimento, nos permitindo relacionar a teoria estudada com a prática. Assim, podemos compreender na prática como funcionam os ciclos de formação e sua importância para o processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) no Capítulo II, Seção I, das disposições Gerais:

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Os ciclos de formação no Ensino Fundamental são muito importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes, eliminando o sistema seriado que não respeita o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada estudante e que preza pela aprovação ou reprovação, com o objetivo de atribuir notas aos educandos sem que haja o comprometimento efetivo com a aprendizagem. Lima (2002, p.9) define claramente a Educação por ciclos de formação:

> Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Devemos ter cuidado e pensar que educação como ciclo de formação: não significa, portanto, dar mais tempo para os mais fracos, mas antes disso, é dar o tempo adequado para todos. (LIMA, p.9, 2002).

Contrapondo-se a escola seriada, os ciclos de formação respeitam o tempo e o ritmo de aprendizagem dos discentes, ampliando o espaço de tempo para construírem seus conhecimentos, que não ocorre de forma linear, e para que se consolidem as aprendizagens. Os ciclos visam superar a fragmentação do currículo decorrente do sistema seriado e consideram a aprendizagem como um processo contínuo. Nesse sentido, os sujeitos aprendizes são considerados protagonistas na construção do seu conhecimento, e o foco da educação está na aprendizagem e não no ensino. Está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) na seção III do Ensino fundamental, Art.

32, Inciso I que "é facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos".

A organização da escola em ciclos leva em consideração as fazes do desenvolvimento humano dos educandos no processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivo a formação integral dos estudantes, que vai muito além de adquirir conhecimentos sistematizados, embora também sejam importantes, mas compromete-se com a formação do ser humano como um todo, em todas as dimensões (cognitiva, psicológica, motora, social, etc.), e com a formação de sujeitos críticos, reflexivos, pensantes, que sejam cidadãos e exerçam a cidadania e que sejam capazes de interpretar a realidade do mundo em que vivem. Dessa forma, o ensino organizado em ciclos estimula e possibilita o desenvolvimento biológico, social e cultural dos discentes.

Assim, através dos ciclos fundamenta-se o papel da escola como instituição social que objetiva a formação humana em sua totalidade, ofertando conhecimento, pensamento crítico sobre as informações, aprendizagens de valores, atitudes, princípios morais para que possam utilizar esses conhecimento e aprendizagens construídas na vida em sociedade. Os ciclos de formação reorganizam o currículo escolar, trazem uma nova concepção de ensino centrando-se na aprendizagem efetiva do aluno e reorientam a prática educativa do docente, fazendo com que haja a flexibilização em suas práticas pedagógicas permitindo que todos os educandos tenham acesso ao conhecimento, pensando em estratégias e metodologias de ensino que possibilitem a participação, a interação e aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, fazendo acontecer, assim, a inclusão, respeitando o ritmo, o tempo e as dificuldades de cada um.

Os ciclos de formação também provocam mudanças na concepção de avaliação da aprendizagem dos estudantes. A avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação é processual e contínua e é realizada através do acompanhamento do desempenho do aluno no dia a dia da sala de aula, utilizando também instrumentos avaliativos a fim de obter resultados sobre o processo de construção de conhecimento, para ver o que é preciso ser retomado e melhorado. Nota-se que a avaliação nos ciclos de formação não tem finalidade de atribuir notas e nem é uma forma fechada e acabada de avaliar, mas sim um processo que acompanha o desenvolvimento do aluno. Luckesi (2006, p. 172) define e explica a avaliação da aprendizagem:

> Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si só, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que

> distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por finalidade a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). (LUCKESI, 2006, p. 172).

Nessa perspectiva, os ciclos de formação consideram a avaliação da aprendizagem emancipatória, formativa, diagnóstica, processual e contínua, sendo contra a avaliação classificatória, excludente, e contra a reprovação dos educandos. Como parte do trabalho interdisciplinar, assim como no 1º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, também vivenciamos a experiência de ministrar uma aula no segundo ciclo, em que planejamos e desenvolvemos nossa aula no 5º ano. Em um primeiro momento, observamos uma aula na turma do 5º ano, conversamos com a professora regente da turma sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados, sobre como eram ministradas as aulas com a finalidade de obter um conhecimento da turma e da prática pedagógica da professora regente, bem como os conhecimentos que estavam sendo mediados para a partir daí pensarmos o nosso planejamento.

Durante as observações, podemos perceber que os discentes são bem participativos, demonstravam interesse em interagir durante a aula, realizavam as atividades propostas pela professora e são ativos no seu processo de aprendizagem. Na conversa com a professora regente da turma, ela nos pediu que trabalhássemos com o 5º ano sobre a Educação Fiscal, que seria o assunto que ela iria trabalhar com eles durante a semana. Em relação a esses aspectos analisados, buscamos pensar em um planejamento com metodologias diferenciadas, inovadoras e mais dinâmicas, que despertassem a atenção e o interesse dos alunos em conhecer e aprender sobre a Educação Fiscal, que é um assunto muito importante de ser discutido e trabalhado nas escolas, pois trata da conscientização a respeito do exercício da cidadania.

No decorrer da nossa aula e no desenvolvimento de cada atividade realizamos a discussão a respeito da conscientização dos cidadãos sobre os Tributos, a importância de sempre emitirmos a Nota Fiscal após efetuarmos as compras e o papel do cidadão para o desenvolvimento da sociedade. Essa aula foi pensada e planejada de modo com que propiciasse a participação ativa do aluno, com atividades dinâmicas que promovessem a construção do conhecimento por parte dos educandos, considerando-os protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Em relação a construção do conhecimento pelos discentes, de acordo com Becker (2001, p.24) “aprendizagem é, por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações”. Dessa forma, o conhecimento não é transmitido para o aluno de forma passiva e mecânica, mas sim construído por ele,

através da participação, do diálogo, da interação e da mediação do professor. Isso se confirma nas palavras de Freire (1996, p.47) ao dizer que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Após as discussões e as atividades de aprofundamento em relação a Educação Fiscal, propomos para a turma a elaboração de cartazes em grupos sobre a conscientização da Educação Fiscal, informando sobre a importância de sermos cidadãos conscientes, de conhecermos nossos direitos e nossos deveres para vivermos em sociedade; sobre o que são Tributos, para que servem e qual a importância de solicitarmos a Nota Fiscal após cada compra. Foi disponibilizado para a realização dessa atividade cartolinas, canetões e fitas coloridas, e outros materiais para que os alunos pudessem usar a criatividade para expressar no cartaz todo o conhecimento construído durante a aula, produzindo assim a consolidação das aprendizagens. Esta atividade teve como culminância a socialização dos grupos para a turma e para a escola, em que foi proposto para que compartilhassem com as outras turmas da escola seus conhecimentos sobre a Educação Fiscal, conscientizando os outros alunos sobre o nosso papel enquanto cidadãos. Os cartazes ficariam expostos na escola.

Os discentes do 5º ano se envolveram de forma satisfatória na realização da atividade proposta, houve empenho, dedicação, envolvimento e participação coletiva de todos os grupos na construção dos cartazes. Após concluírem os cartazes, cada grupo socializou o seu para os demais colegas. Essa atividade foi muito significativa, pois cada grupo enfatizou ideias interessantes e de forma diferente em relação ao que aprenderam, através de desenhos, palavras chaves, frases de conscientização, figuras recortadas de revistas e panfletos de lojas e mercados, histórias em quadrinhos, versos, enfim, de várias formas criativas, e diferentes maneiras de expressarem suas aprendizagens.

Foi possível perceber na prática, o quanto é importante pensar em metodologias que promovam a participação dos educandos de forma ativa, que proporcione a eles a oportunidade de aplicar o que aprenderam, de forma com que organizem mentalmente as aprendizagens adquiridas fazendo relações com os conhecimentos aprendidos e como podem utilizá-los nas situações vivenciadas no cotidiano. O professor que é problematizador e desafiador no processo de aprendizagem do aluno permite que ele possa agir na construção de seus conhecimentos, fazendo com que ele se aproprie dos conhecimentos que estão sendo mediados, como explica Becker (2012, p.21) ao se perguntar:

> Por que o professor age assim? Porque ele acredita, ou, melhor, compreende (teoria), que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se dela e de seus mecanismos íntimos. A condição prévia para isso é que consiga assimilar o problema proposto; sem assimilação não haverá acomodação. (BECKER, 2012, p.21).

Portanto, o ensino não se dá pela transmissão de conhecimentos e conteúdos sistematizados pelo professor e nem a aprendizagem ocorre pela memorização mecânica e passiva dos conhecimentos pelo aluno. O ensino e a aprendizagem ocorrem pelas trocas de saberes entre o docente e o educando, através do diálogo, da pesquisa, da reflexão crítica sobre as informações, e da participação ativa e a interação entre ambos. O professor é coautor do processo de aprendizagem de seus alunos, enquanto que estes são protagonistas na construção de sua aprendizagem.

O Planejamento de todas as atividades realizadas durante a aula levou em consideração a contextualização com o tema que estava sendo trabalhado, as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, bem como a realidade dos estudantes e seus conhecimentos prévios, o que resultou em uma aula interativa e participativa, em que houve discussões, explorações, conhecimento e aprofundamento sobre o assunto estudado, relacionando e contextualizando com os conteúdos do 5º ano. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 91):

> Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto (...). O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. (BRASIL, 1998, p. 91).

Ensinar de forma contextualizada permite que os conhecimentos mediados façam sentido para os discentes, tornando assim, a aprendizagem significativa para eles. É necessário que o docente pense em metodologias e atividades em sua prática pedagógica que possibilite que seus educandos estabeleçam relações com o seu cotidiano, de modo com que associem os conhecimentos que estão sendo ensinados com suas vivências e experiências da realidade, levando em consideração seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o aluno é estimulado a pensar criticamente, a usar o raciocínio lógico e a aplicar as aprendizagens adquiridas na escola, nas situações do dia a dia de sua vida.

Além de contextualizar os conhecimentos ensinados com a realidade dos discentes, outra forma importante de contextualização no ensino é planejar a aula partindo de um contexto, isto é, desenvolver atividades que estejam relacionadas entre si e com o contexto da aula. Para esclarecer essa ideia, vamos pensar em um planejamento de uma aula, em que primeiramente devemos pensar na situação

orientadora (que poderá ser uma história infantil, um vídeo, um filme, um passeio, uma música, um jogo ou outro material pedagógico que tenha relação com o assunto que se quer trabalhar) que irá introduzir o assunto da aula, e a partir disso, irá se desenvolvendo e se desencadeando os outros momentos do planejamento, com atividades de aprofundamento e consolidação das aprendizagens, que serão relacionadas com a situação orientadora, a qual será o contexto da aula. Nessa perspectiva, a contextualização da prática pedagógica dá sentido ao que o aluno aprende.

Outro aspecto importante a ser considerado é que a escola onde realizamos a prática no segundo ciclo, diz-se trabalhar com o ensino de forma interdisciplinar, mas na prática isso não acontece. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental há professores unidocentes, porém, no segundo ciclo os alunos possuem um caderno separado para cada disciplina. Dessa forma, não há uma ligação entre as disciplinas, os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada. Em relação a isso, Morin (2003, p.17) afirma que:

> Os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas. (MORIN, 2003, p.17).

Com base nesse aspecto, a aula também foi planejada de forma interdisciplinar, em que trabalhamos com a ligação e a interação entre as disciplinas, interligando os conhecimentos mediados. Nessa aula, ao tratar de Educação Fiscal, envolvemos de forma integrada a matemática, o português, a arte, e perpassando por esses saberes trabalhamos também os nossos direitos e deveres, e sobre a cidadania e o nosso papel como cidadãos. Percebe-se assim, que além de mediarmos os conhecimentos sistematizados os quais pertencem às disciplinas que foram trabalhadas, também mediamos conhecimentos sobre ser cidadão e o exercício da cidadania, conhecimentos estes que estão permeados nos saberes trabalhados e discutidos durante a aula de forma interdisciplinar e contextualizada. A interdisciplinaridade conforme Fazenda (1992, p. 45) significa:

> [...] reconstituir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou. Entretanto, essa unidade não é dada a "priori". Não é suficiente justapor-se os dados parciais fornecidos pela experiência comum para recuperar-se a unidade primeira. Essa unidade é conquistada pela "práxis", através de uma reflexão crítica sobre a experiência inicial. É uma retomada em termos de síntese. (FAZENDA, 1992, p. 45).

Sendo assim, a interdisciplinaridade se contrapõe ao ensino fragmentado dos conhecimentos, e estabelece a relação entre as disciplinas, de forma integrada. Quando o educador compreende a importância da interdisciplinaridade para o ensino e a aprendizagem, e quando ele entende como se ensina de maneira interdisciplinar, permite que os discentes façam relações entre os conhecimentos que estão sendo ensinados, combatendo assim a fragmentação dos conteúdos, que faz com que os alunos não compreendam o que está sendo ensinado, percam o interesse nas aulas, dificultando assim, o processo de aprendizagem.

No momento em que o docente avalia sua prática pedagógica, refletindo sobre ela, busca por melhores metodologias que qualifique sua prática educativa, e essa busca se dá por meio da pesquisa, da formação continuada, do estudo da teoria e sua relação com a prática, considerando seu aluno como o centro do processo de aprendizagem e construtor do seu próprio conhecimento. Dessa forma, é necessário tornar a sala de aula um ambiente propício e acolhedor para a construção de aprendizagens significativas para os educandos, com aulas dinâmicas, lúdicas, contextualizadas e interdisciplinares, que promovam a interação e a ação do sujeito aprendente sobre os conhecimentos mediados pelo professor.

Considerações finais

Considerando os aspectos apresentados e discutidos resultantes da prática realizada nas instituições de ensino, da pesquisa, e dos referenciais teóricos estudados nas disciplinas envolvidas no trabalho, que contribuíram para fundamentar os conhecimentos construídos e a nossa prática pedagógica, é possível afirmar que esse trabalho interdisciplinar contribuiu para a nossa formação inicial enquanto graduandas do curso de Pedagogia, nos possibilitando relacionar a teoria com a prática, qualificando o nosso processo de formação. Dessa forma, é importante ressaltar que a teoria discutida e estudada por dentro das disciplinas é indispensável para a fundamentação teórica que precisamos para exercer a nossa profissão enquanto educadores, mas não podemos deixar de frisar que quando temos a oportunidade de irmos até os espaços escolares e "pisarmos no chão da sala de aula" é que damos sentidos ao que aprendemos e concretizamos nossas aprendizagens.

Isto ocorre pelo fato de que além de construirmos conhecimentos sistematizados no curso, através de leituras, pesquisas, publicações, é preciso consolidar esses conhecimentos vivenciando-os na prática, em que é o momento de aplicarmos todas as aprendizagens adquiridas. E é aí que surge o sentido do que

estudamos, pois é lá "no chão da escola, da sala de aula" através da prática, que iremos realizar nossas reflexões críticas, nossos contrapontos, o que deu certo e o que não deu certo, o que nos serve e o que não nos serve, é nesse momento que concretizamos o nosso perfil profissional enquanto docentes.

É através da relação da teoria com a prática que aprendemos a lidar com as situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula, pois cada escola é diferente, cada turma é diferente, cada aluno é diferente, e precisamos saber lidar com as especificidades e as mudanças que a nossa profissão enfrenta. Portanto, a teoria fundamenta a prática e a prática fundamenta a teoria, pois além dos conhecimentos teóricos, é preciso das experiências vivenciadas na sala de aula, para se constituir um bom professor.

Ao permitir que na formação inicial, os futuros professores desenvolvam trabalhos como esse nas escolas, possibilita-os se depararem com algumas frustrações, inquietações, reflexões e desafios que contribuem para a sua aprendizagem e para a sua prática pedagógica, visto que muitas vezes encontramos nos espaços escolares uma grande distância entre a teoria e a prática realizada, e isso nos causa esses sentimentos e percepções, mas que são muito importantes para nos construirmos, desconstruirmos e reconstruirmos enquanto docentes, buscando ressignificar o nosso fazer pedagógico.

Ao desenvolvermos o trabalho nas escolas, no primeiro e no segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi possível observarmos e analisarmos como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em ambos os ciclos da Educação Básica, como estão sendo desenvolvidas as construções das aprendizagens da matemática, de Alfabetização e Letramento, e como percebemos o processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas e de que forma os professores estão atendendo as singularidades e diferenças em sala de aula, para que ocorram aprendizagens significativas desses educandos.

Sendo assim, levando em consideração a tudo que foi analisado e discutido nesse artigo, deixamos aqui as nossas reflexões, e afirmamos que cabe ao educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental transformar a sala de aula em um espaço de trocas de saberes e construção de conhecimento, de diálogos, de reflexões, de descobertas, despertando o interesse dos alunos por aprenderem, através de aulas contextualizadas e interdisciplinares, dinâmicas, participativas, interativas e permeadas de ludicidade, atendendo as especificidades de cada ciclo da Educação Básica, e a diversidade de sua sala de aula, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem de todos os seus alunos, principalmente os que têm dificuldade de

aprendizagem e os que possuem algum tipo de deficiência, abrindo assim, “as portas” da inclusão escolar.

Incluir os alunos com deficiência na escola regular não é apenas inseri-los na mesma sala de aula que as demais crianças, mas sim permitir com que eles aprendam, interajam, participem e que tenham a acessibilidade necessária para a sua necessidade educacional. Incluir o aluno não é dar a ele uma atividade totalmente diferente do que para os outros alunos, ao contrário disso, é estabelecer a oportunidade dele participar e interagir junto com seus colegas, sem excluí-lo. O professor precisa ter consciência de que para promover a inclusão escolar é preciso planejar e executar seu planejamento com metodologias e materiais didáticos adaptados de acordo com a necessidade do discente incluído, possibilitando que ele seja o protagonista da sua aprendizagem e construtor do seu próprio conhecimento. Enfim, pensar em uma educação inclusiva, implica em pensar em uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Educação e Construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. Educação e Construção do conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 de Novembro de 2018.

BRASIL, MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DICKMANN, Ivo [et al.]. Pedagogia da memória. Chapecó: Sinproeste, 2017.

DORNELES, Beatriz Vargas. O desafio de atender a todos na sala de aula. Revista Pátio, nº 38. 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. – Campinas, SP: Papirus, 1994.

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

KIRST, Nelson (org.). Autismo: organização, sequenciamento e priorização; comportamentos complicados; comunicação e interação. São Leopoldo: Oikos, 2015.

LIMA, Elvira Souza. Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 18 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? – São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012.

SANTOS, Anderson Oramisi; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigue; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Teorias da aprendizagem e conhecimento matemático: aportes teóricos a prática docente. Perspectivas em Psicologia, Vol. 19, n. 1, 2015.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY. Liliana (org.). Além da Alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. – 9. Ed. –São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes,1998.

Whitman, Thomas L. O desenvolvimento do autismo. M. Books do Brasil, F. doutoranda. São Paulo: 2015.

ZORZAN, Adriana Loss; ECCO, Idanir. Educação: um tesouro a descobrir. Revista de Ciências Humanas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas. –Vol.5, (2000). Frederico Wesphalen: URI, 2005.

PAPEL DA FAMÍLIA E DO PSICOPEDAGOGO NO DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Valquiria Lima de Farias Oliveira[1]
Orientadora: Drª Tatiana Cristina Vasconcelos

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma ciência um pouco tanto jovem, entretanto de uma intensidade no qual conglomera todo método e ação de conhecimento conexo às dificuldades de aprendizagem, no qual a leitura e a escrita são uma das características analisadas pela psicopedagogia (OLIVEIRA; AGUIAR, 2011). O trabalho psicopedagógico tem uma finalidade e desígnio essencial e de muita importância na concretização e efetivação do diagnóstico na tentativa de entender a vivência de fatores no qual inibem o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com Scoz (1992, p. 21), "a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os". E dessa consistência e coerência de saberes nasce à obrigação e precisão de socializar a Pedagogia, a Psicologia com a Psicopedagogia, uma vez que há uma complementação dessas três ciências no qual se transformam, podendo, a partir da cooperação e participação entre elas, nos oferecer mais conhecimentos e novas maneiras de ensinar e aprender.

O psicopedagogo busca despertar no indivíduo a credibilidade em seus atos, por meio de intervenções no qual ajudam no processo de ensino/aprendizagem e a ressignificação das distintas etapas do desenvolvimento. Consequentemente, compete a ao psicopedagogo procurar não apenas entender o porquê do sujeito exibir dificuldade em algo, entretanto o que o mesmo é capaz de aprender e como aprende (OLIVEIRA; AGUIAR 2014).

É necessário distinguir os embasamentos da psicopedagogia e sua área de ação, uma vez que sugere conjeturar sobre as suas origens teóricas, ou seja, reformular

---

[1] Brasileira. casada. Graduada em Licenciatura Plena em Psicopedagogia: Pós Graduada em Psicopedagogia.

ou rever conceitos no qual é subordinado na ação e desempenho da pedagogia e da psicologia no que dizer respeito à concepção do fenômeno educativo.

A psicopedagogia surgiu com a finalidade de consentir a uma ação de dificuldades de aprendizagem. Uns ponderam até mesmo alunos de cursos de especialização no qual a psicopedagogia é uma composição da psicologia com a pedagogia. Entretanto, a psicopedagogia vai muito mais à diante da atenção da psicologia à pedagogia, uma vez que não pode ser vista sem um modo interdisciplinar, no qual insinua a vinculação do reforço teórico e prática de outras áreas de estudo para se estabelecer como tal (BOSSA, 1994).

A psicopedagogia não se reduz ou abrevia unicamente à concepção/ esclarecimento da atividade psíquica da criança e das abordagens no qual daí deriva ou procede, no entanto compreende todo o método de aprendizagem e, por conseguinte, compreende quem está aprendendo, livre de ser criança, adolescente ou adulto. O Código de Ética da Psicopedagogia assegura que "a Psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação o qual lida com o conhecimento, sua ampliação, sua aquisição, suas distorções, diferenças e desenvolvimento por meio de múltiplos processos" (CÓDIGO DE ÉTICA DA ABPP, 1993). Em sua intensidade e magnitude de conhecimentos, a psicopedagogia opera em distintos processos de aprendizagem, como por exemplo, sujeitos no qual exibem distúrbios na obtenção e desenvolvimento da leitura e escrita. Assim sendo, é importante distinguir que uma intervenção psicopedagógica em uma criança no qual proporciona distúrbio na linguagem, especialmente na fase primitiva da alfabetização, é de enorme valor, uma vez que poderá precaver uma dificuldade maior no proceder da aprendizagem.

O estudo do procedimento de aprendizagem e seus problemas são ampliados pela Psicopedagogia, tendo em vista os fatos internos e externos, prevalecendo-se de diversos domínios do conhecimento, agregando-se e resumindo-os. Buscando sempre entender de maneira integral e unificada os métodos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais e pedagógicos no qual motivam à categoria da pessoa e intervêm no processo de aprendizagem, permitindo ocasiões no qual desempenhem a aprendizagem em seu contexto de caráter prazeroso.

A leitura e escrita favorecem bastante na obtenção e conquista de novos saberes, simulam o auxílio e ajuda para concretização de relações interpessoais, para a conversação, diálogo de seu mundo interno e externo. Alguém que não se apresente consolidado verdadeiramente sua alfabetização na educação formal, poderá em algum momento se sentir constrangido em meio a sociedade (OLIVEIRA E AGUIAR 2014, p. 02).

A partir do momento em que já for identificado na alfabetização o aluno com dificuldade de leitura e/ou escrita, todo o seu procedimento de aprendizagem será deficitário e aos poucos sua autoestima encontrar-se baixa, podendo mostrar-se atos reativos de conduta na sociedade, quando levá-lo ao desinteresse e diversas vezes até a evasão escolar. Os distúrbios de leitura e de escrita podem acontecer de estilos diferentes, não essencialmente significando diagnosticada uma patologia, como a dislexia.

As explicações para a dislexia elaboradas no começo dos anos 1920 e que continuaram até há bem pouco tempo sustentavam que os defeitos no sistema visual eram responsáveis pela inversão de letras e palavras que caracterizavam a dislexia (SHAYWITZ, 2006).

O autor ainda aborda que, a pesquisa subsequente demonstrou que as crianças com dislexia não veem as letras de trás para frente, mas que o seu déficit responsável por esse distúrbio é linguístico. Os leitores deficientes têm dificuldades em nomear as palavras, chamando o b de d. O problema é linguístico e não visual. A Dislexia é um distúrbio de leitura e de escrita também incógnito no espaço escolar em nosso país. A desatualização, o desconhecimento ou informação impropria pode proporcionar insucessos na aprendizagem do alunado. Contudo, o diagnóstico de dislexia é consecutivamente por exclusão. Nem sucessivamente é simples habituar-se se um sujeito tem tal distúrbio.

Há uma troca de letras com sons parecidos que o disléxico durante o processo de alfabetização faz, por exemplo, “p” e “q” ou “d” e “b”. A troca de palavras além disso é comum em um indivíduo no qual proporciona dislexia, ou seja, trocar prato por pato, além disso tem problemas para juntar sílabas, no período da leitura, na memorização de textos, entre outros (OLIVEIRA E AGUIAR, 2011).

Determinadas crianças podem expor essas dificuldades na primeira fase da aprendizagem uma vez que, normalmente, são avaliados inadvertências próprioa dentro deste processo. Contudo, é necessário permanecer cauteloso para não confundir normalidade do processo de aprendizagem com as dificuldades disléxicas no qual são mais complicadas, leais e contínuas.

Nem toda criança com problemas de leitura e escrita, são fundamentalmente disléxicas, contudo todas as crianças com dislexia exibem um grave distúrbio na linguagem. A partir do momento em que a dislexia é descoberta, é responsabilidade da escola, em união com o professor, ingressar alunos disléxicos na escola e dentro da sala de aula, fazendo com que possam trabalhar atividades de forma caracterizada, fazendo que este aluno alcance a diminuição ou amenização seu distúrbio de

aprendizagem. Ainda que o professor aplicando trabalhos e exercícios caracterizados, para a criança a mesma nunca deixará de ser disléxica, porém poderá ter uma vida escolar pouco mais normal, podendo aprender a ler e escrever como os coleguinhas, embora dos problemas que possui, ela poderá desenvolver sua aprendizagem (OLIVEIRA; AGUIAR, 2011).

Dessa forma, é indispensável avaliar todo o empenho e veemência demonstrada pelo mesmo, reverenciando o seu compasso de aprendizagem, uma vez que o disléxico carece de mais tempo para refletir e compreender o que é para ser feito. Entretanto para que isto possa advir o professor carece ter paciência e força de vontade para auxiliar esse aluno, uma vez que não há um procedimento exclusivo para alfabetizar os mesmos.

Mais uma forma que o professor pode auxiliar este aluno é explicando para ele que sua dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita, tem um nome (Dislexia), sendo que, o professor quer ajudá-lo a exceder este problema e estar sujeito dele superá-lo, não abdicando no primeiro obstáculo, entretanto acompanhando firme, procurando com coragem e perseverança o conhecimento como os demais (OLIVEIRA; AGUIAR, 2011).

Deve existir uma boa afinidade afetuosa entre o reeducador e a criança, uma vez que os fracassos professados no aprendizado da leitura e da escrita tem por influência no equilíbrio emocional do disléxico; transformando-o numa criança abatida e deprimida, em menor dimensão, às vezes invasiva.

Há de se levar em consideração por parte do educador que esta criança chega até ele, depois de determinados fracassos e repetências, assim sendo é de grande acuidade constituir vínculos afetuosos e caráter tranquilizante sem relação ao plano terapêutico de forma evidente e acessível à criança. Contudo, as maneiras amáveis do reeducador não necessitam ser explanadas como fraqueza, ou ausência de normas (PAIN, 1986).

É concretizada no diagnóstico psicopedagógico uma averiguação onde se busca analisar a maneira no qual o paciente aprende e as anormalidades no qual acontecem nesse processo.

De acordo com Weiss (2004, p.27):

> Todo diagnóstico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não-revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem.

Pode-se dizer que para uma intervenção eficiente o diagnóstico é peça principal. Não compete ao psicopedagogo ter conhecimento de técnicas e provas, visto como cada acontecimento é individual e determina do profissional, além da capacidade teórica, uma visão compassiva e individualizada.

Nos entendimentos de Weiss (2004),

> O diagnóstico psicopedagógico tem como objetivo básico identificar os desvios e os obstáculos básicos no Modelo de Aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social, possibilitando assim ao psicopedagogo fazer as intervenções e os encaminhamentos necessários. Podemos defini-lo como um processo de investigação referente ao que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada.

Em resumo, pode-se finalizar dizendo que para identificar as dificuldades de aprendizagem de uma criança, tem de haver por parte do educador foco e atenção na sua singularidade, e também analisar os aspectos sociais como um todo, prontamente que esse todo faz parte do universo de cada indivíduo.

PERCURSO METODOLOGICO

Os percursos metodológicos que serão apresentados têm como base m estudo de caso feito a partir da realização do estágio curricular supervisionado do curso de pós-graduação em psicopedagogia das Faculdades Integradas de Patos – FIP, baseado no modelo de diagnóstico psicopedagógico clínico do autor Jorge Visca.

Participante do estudo de caso

O estudo de caso foi realizado com o sujeito K. D. M. O. M. do sexo masculino, ocupa a posição do filho caçula do Sr. O. J. M., vendedor ambulante, 50 anos de idade e da Sra. L. M. O. do lar, 29 anos de idade. O sujeito analisado nasceu em 15 de março de 2007, tem atualmente 9 anos de idade, concluinte do 3° ano do Ensino Fundamental numa escola pública municipal próximo a sua residência na cidade de Patos-PB.

Queixa

A queixa verbalizada pela mãe do sujeito tem como ponto principal o relato que a criança apresenta dificuldades de aprendizagens, sobretudo, na leitura e escrita, assim mesmo tendo concluído o 3º ano do Ensino Fundamental não consegui ler e escrever, tendo nesse sentido um desempenho abaixo do esperado para o seu grau de escolarização.

Instrumentos utilizados

Na consecução do diagnóstico foram utilizados os seguintes instrumentos para avaliação: Entrevista contratual com a mãe; Enquadramento Psicopedagógico; Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A); Caixa Lúdica; Provas Operatórias; Provas Projetivas; Provas Pedagógicas; Anamnese e Devolutiva.

Desenvolvimento das sessões

1º sessão – Entrevista contratual

Com o objetivo de possibilitar, aos pais o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, e por conseqüência realizar o Enquadramento Psicopedagógico e obter informação sobre a possível queixa enfrentada pelo sujeito foi realizada a primeira sessão, nesta foi possível também esclarecer e assinar os documentos necessários a realização do processo, como sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento e Contrato Terapêutico para o Diagnóstico Psicopedagógico.

2ºsessão – Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A)

A realização dessa sessão aconteceu com o sujeito a ser investigado com o objetivo de investigar os vínculos que o mesmo possui com os objetos e conteúdos relacionados à aprendizagem escolar. Partindo da explanação da E.O.C.A utilizou-se a Caixa Lúdica para observar o tipo de conduta, tipo de organização e as justificativas verbais ou pré-verbais, aceitação ou recusa.

3º e 4ª sessões: Provas Operatórias

A aplicação das sessões operatória seu deu com o intuito de conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do sujeito e investigar o nível cognitivo em que ele se encontra e se há discrepância em relação à sua idade cronológica. Para tanto, foram selecionadas algumas provas levando em consideração a idade do sujeito e as linhas de investigação necessárias. Assim, foram aplicadas respectivamente as seguintes provas: Prova de classificação Intersecção de classes, para avaliar a capacidade de intersecção de classes, reconhecendo a simultaneidade entre eles; Prova de conservação da quantidade de matéria para avaliar a noção de conservação de quantidades contínuas frente às modificações de sua forma; Prova de conservação de quantidade de líquido, para avaliar a noção de conservação de quantidades contínuas com líquido; e por último a Prova Seriação de Palitos, para

avaliar a capacidade de seriar/classificar/ordenar objetos de forma crescente ou decrescente por atributo comum (menor/maior ou maior/menor).

5ª e 6ª sessões – Provas Projetivas

A importância da aplicação de provas projetivas numa avaliação psicopedagógica se dá pela necessidade de investigar o vínculo de aprendizagem do sujeito na relação familiar, escolar e consigo mesmo. Com esse intuito, foram aplicados os testes "Par Educativo", "Par familiar", "A Planta da Sala de Aula" e "O dia do Meu Aniversário", aplicadas de forma dividida e respectiva nas duas sessões.

7ª sessão - Prova pedagógica

A aplicação da prova pedagógica "Teste de leitura e escrita", ocorreu com o objetivo de avaliar o nível pedagógico, principalmente no âmbito da leitura e escrita em que o sujeito se encontra. Ao iniciar o teste o sujeito percebe semelhanças com as provas realizadas na escola, porém com a contra-argumentação é reafirmado que o objetivo não era testá-lo ou dar-lhe uma nota, mas entender o que ele sabe fazer, do jeito que sabe fazer para ajudá-lo. Assim, inicia o teste, é solicitado que faça a leitura silenciosa e depois a leitura em voz alta. Quanto a fluência ler por palavras, pausadamente apresentando dificuldades quanto ao ritmo, realiza a leitura de palavras desconhecidas, no uso da voz oscila entre nervosa ou tensa e outras vezes tranquila de forma normal.

8ª sessão – Prova pedagógica

Complementando a sessão anterior, está teve por objetivo avaliar o processo de alfabetização e as capacidades básicas para aprendizagem, através da aplicação da prova pedagógica específica de leitura, interpretação e escrita.

9ª sessão – Anamnese

Com o objetivo de resgatar a história de vida do sujeito e colher dados importantes que possam esclarecer fatos observados durante a avaliação psicopedagógica, bem como saber que oportunidades este sujeito vivenciou como estimulo a novas aprendizagens. Foi realizada a anamnese com a mãe do sujeito investigado. Assim, foram realizados questionamento com consignas diretas sobre os antecedentes familiares, desenvolvimento infantil, desenvolvimento sócio-afetivo e de

conduta das atividades realizadas diariamente, além de entender a postura da família em relação à queixa apresentada.

Sessão 10ª – Devolutiva verbal

A sessão em questão teve por objetivo relatar aos responsáveis os resultados do processo de Diagnóstico Psicopedagógico Clínico, bem como realizar indicações de tratamento psicopedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao integrar os resultados obtidos durante todo o processo de investigação psicopedagógica elabora-se a seguinte matriz da aprendizagem do sujeito em questão:

Aspectos sociais e afetivos: No nível emocional apresenta baixa estima e falta de autonomia, distração, necessita de atenção e demonstra-se apreensivo ao realizar a tarefa proposta, solicitando e questionando sobre o que pode e deve fazer. Demonstra necessidade de atenção, sobretudo da figura paterna. Há indicativos de condutas defensivas e reativas, expressas através de medos, ansiedade, resistência à mudança e necessidade de ordenamentos. Vínculos oscilantes entre positivos e negativos com a aprendizagem sistemática, assim existe uma barreira entre ele e o conhecimento, como também com a professora, sendo sua problemática de ordem afetiva. Presença de vínculos de carência de modelos significativos de identificação no campo familiar, embora demonstre boa afetividade familiar.

De acordo com Piaget (1990, p. 14), o "ser social" de nível mais elevado, é exatamente aquele no qual alcança relacionar-se com seus semelhantes de maneira compensada; isso constitui assegurar que, a cada estágio de desenvolvimento do sujeito, determinado por Piaget, abrange-se um costume de ser social, daí a maneira como uma criança, no período pré-operatório, interatua socialmente desigual de uma pessoa no qual abrangeu o nível das operações formais, tenha vista esta obter constituir com coesão e estabilização trocas intelectuais.

Aspectos cognitivos: apresenta nível III com pensamento operativo, não demonstrando discrepância entre pensamento e idade cronológica. Nível de leitura e escrita alfabético com correspondência fonemas e grafemas, escritas alfabéticas com valor sonoro convencional, corresponde inteiramente ao nosso sistema de escrita, porem com erros de ortografia ocasionais. Possui, de modo geral, boa memória, concentração, competência linguística, identificação de palavras e realizações de escrita. Possui ainda, as capacidades básicas para a aprendizagem, tais como:

coordenação motora, noção de causalidade, espaço e orientação espacial, lateralidade, orientação temporal, discriminação visual, noções de tamanhos, distância, quantidade e percepção.

A teoria piagetiana pondera que as maneiras de pensamento arquitetam no intercâmbio da criança com os objetos, por meio da ação. O sujeito reconhece o objeto, incorporando-o a seus esquemas. No proceder de seu crescimento, a criança passa a reorganizar e recuperar esses esquemas, diversificando-os, caracterizando-os e combinando-os. Pode-se citar ainda que na teoria piagetiana, têm três conceitos básicos, estreitamente pautados no estudo do desenvolvimento intelectual: assimilação, acomodação e equilibração (PIAGET, 1974).

Aspectos pedagógicos: apresenta vínculos oscilantes entre negativo e positivo com a aprendizagem sistemática, bem como com o professor. Em relação à leitura, enfrenta algumas dificuldades, mas estas estão mais relacionadas a prática propriamente dita. Assim, quanto a fluência lê por palavras, pausadamente apresentando dificuldades quanto ao ritmo, realiza a leitura de palavras desconhecidas, no uso da voz oscila entre nervosa ou tensa e outras vezes tranquila de forma normal. Em relação à escrita, apresenta dificuldades em algumas grafias, porém faz questionamentos para chegar à resposta correta. Quanto a postura, lê e escreve de mais perto, segue a linha com o dedo. Realiza a interpretação verbal do texto com coerência, faz leitura compreensiva, reconhecendo detalhes, ideias principais, ações em sequências e traços dos personagens, realiza á interpretação dos aspectos objetivos e subjetivos do texto com autonomia estabelecendo relações entre o texto e outro bem como suas vivências. No que se refere á amostragem da elaboração de texto e linguagem oral, apesar de não respeitar em alguns momentos sinais de pontuação, ler e escreve história com sentido, sequência lógica, relação entre desenhos e fatos, porém algumas vezes aparenta misturar entre fantasia e realidade. Reconheci os nomes e sons das letras, sequência alfabética, apresenta segmentação e reconstrução silábica, porém na separação cometi pequenos erros. Possui caligrafia legível. Na área de matemática, reconhece e associa números a quantidades e realiza pequenos cálculos.

Modalidade de aprendizagem: apresenta modalidade hiperacomodativa / hipoassimilativa, demonstrando em alguns momentos dependência e pouca iniciativa, necessitando de incentivo constante no trabalho que realiza. Esse comportamento por si só, não pode ser visto como tendo problema de aprendizagem, pois de modo geral, o sujeito consegue reproduzir os modelos com precisão.

Obstáculos das dificuldades de aprendizagem: obstáculos funcionais no domínio da assimilação com atitudes de dependência, obstáculos epistêmicos na

antecipação e rejeição da leitura e escrita, dando preferência a jogos, brinquedos e desenho já conhecidos, além de oscilações entre o pensar e o agir, obstáculos epistemológicos relacionados às questões culturais (a família mudou de cidade, o que pode está prejudicando as relações vinculares com a escola, professor, conteúdos escolares e adaptação a esses processos) e obstáculos epistemofílicos relacionados a condutas evitativa, principalmente em realizar atividades relacionadas a leitura e escrita e mecanismo defensivos e reativos.

Após a análise dos dados obtidos durante o processo de aplicação das atividades constatou-se que embora o aprendente apresente dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, estas não possuem causas orgânicas ou patológicas. Trata-se de uma criança normal, com grande potencial, que não possui nenhuma discrepância entre pensamento operativo e idade cronológica. As dificuldades atuais estão relacionadas a aspectos pedagógicos e familiares, visto que o sujeito enfrenta obstáculos epistemológicos relacionados às questões culturais, uma vez que a família muda-se com frequência de cidade, o que pode estar prejudicando as relações vinculares com a escola, professor, conteúdos escolares e adaptação a esses processos.

Portanto, para que o sujeito analisado possa obter melhorias no seu desempenho escolar algumas recomendações são necessárias:

A família:

- Manter a comunicação com a escola, o professor, conhecer a rotina escolar e participar de forma ativa e construtiva;
- Estimular o sujeito para o desenvolvimento da autonomia, incentivando-o e elogiando em suas conquistas;
- Realizar em família atividades de lazer e interação, no intuito de suprir carências afetivas;
- Estimular o processo de leitura de forma lúdica e sem repreensão;
- Dar assistência nas atividades escolares;
- Não fazer comparações entre os filhos, primos ou colegas;

A escola:

- Desenvolver aulas dinâmicas, com a utilização de diferentes recursos lúdicos;

- Oferecer espaço e oportunidades de realização, para que o sujeito de sinta seguro e respeitado;

- Minimizar o efeito dos rótulos das dificuldades enfrentadas pelo aluno, o qual pode danificar a autoestima e diminuir as expectativas que esta tem em relação a si própria como as que o professor tem a respeito;

- Evitar atitudes e ações que levem o aluno a ler em voz alta, até que este se sinta seguro e confiante, bem como evitar destacar as dificuldades do aluno, o que leva à sua diferenciação em relação à turma e à sua inibição;

- Evitar corrigir o aluno diante dos colegas, mostrar-se paciência perante as dificuldades expressas e até ignorar, em certos momentos, as dificuldades enfrentadas.

Desse modo, a entrevista inicial se deu com a presença da mãe do sujeito a ser investigado. Segundo relato o sujeito K vem apresentando dificuldade em seu processo de leitura e escrita, não concretizou o processo de leitura, troca as letras, mencionou ainda, que fez esta observação no aniversário do marido, quando a criança fez um bilhete para o pai, que descreve seu filho como um bom desenhista e escritor de história. Diante do diálogo estabelecido foi possível perceber que a família demonstra angustia por a criança ainda não saber ler e afirma que ele quer muito desenvolver esse processo.

Ao adentrar a sala foi feita a acolhida do sujeito, em seguida foi explicado ao o que seria feito durante a sessão. Foi exposta sobre a mesa a caixa lúdica e dado a seguinte consigna: Esse material foi preparado para você, gostaria que mostrasse o que sabe fazer, o que lhe ensinaram na escola. Após olhar para o terapeuta/estagiária o sujeito abriu a caixa e perguntou se poderia colocá-la no chão, foi dito que poderia fazer como quisesse e soubesse fazer, assim colocou a caixa no chão do seu lado esquerdo e a tampa sobre a mesa. Ele manuseia atentamente a caixa e o primeiro objeto que pega é o saquinho que contém animais, em seguida os bonequinhos e quando pega os saquinhos de bolinhas de gudes ele diz ter um monte guardado em um recipiente em formato de microfone que ganhou do primo chamado Ryan. Ao manusear os objetos que contém na caixa ele sempre falava os nomes dos bonequinhos, relacionando-os aos que têm em casa, os que ainda não tinha e os que gostariam muito de ter.

Num determinado momento o sujeito perguntou se aquela caixa seria usada todas as vezes que ele fosse para as sessões. Como resposta foi questionado a ele o que achava, respondeu que sim, daí foi afirmado que seria preparado além da caixa outros materiais que ele também iria gostar. Em seguida foi iniciado o processo de consignas

abertas, fechadas e diretas relacionadas à EOCA. A criança relatou que está repetindo o 2° ano, sua disciplina favorita é matemática justificando que é fácil e que começou a gostar desde a 1° escola que estudou, porque ficava fazendo continhas que a professora passava e diz ser muito bom nessa área. Falou que não gosta de Inglês, por que não entendi muito os conteúdos da disciplina, ainda em seu relato K diz gostar da professora.

Ao terminar a sessão, o sujeito foi questionado sobre o que deveria fazer com o material exposto, o mesmo questionou se seria para guardar na caixa, foi contra-argumentando perguntando o que ele achava que deveria fazer. Ele recolhe com cuidado todos os materiais da mesma forma que os encontrou.

Diante da sessão, pode-se observar em relação à temática que o sujeito responde tudo o que foi lhe perguntado; demonstra ser capaz de realizar as tarefas; corresponde às expectativas do observador ao seu respeito. Em relação à dinâmica, apresenta timidez, boa parte do tempo sentado tendo levantado só uma vez para fazer uso de outra mesa para colocar o resto do material que não coube na sua mesa, apresentou suspiro por várias vezes. E já em relação ao produto, fez um desenho rico em detalhes, embora não tenha explorado todo o material apresentado.

De modo geral, o sujeito recebeu as consignas com ansiedade, demonstrou grande interesse em atender as expectativas do terapeuta, demonstrou ansiedade e condutas defensivas, fazendo perguntas e necessitando de ordens para realizar as atividades. Utilizou-se de diversas histórias no decorrer da aplicação da EOCA no intuito de chamar a atenção.

Na primeira sessão operatória, ao entrar na sala, o sujeito entrega seu caderno e estabelece um diálogo espontâneo sobre as histórias dos desenhos que ele escreve, afirmando que iria levar para casa e ler todas. Após esse momento inicial, foi explicado o que seria feito na sessão. Foi exposto o material da prova de classificação e solicitado que nomeasse as fichas e suas características, realiza um diálogo coerente afirmando se tratar de quadrinhos e bolinhas dentro de dois círculos, nas cores azuis e vermelhas. Nas argumentações posteriores afirmou que as “bolinhas vermelhas foram colocadas no meio porque não deu mais no círculo amarelo”. Em relação à quantidade do material realizou argumentação coerente, afirmando que todas as figuras tinham o total de cinco, assim o mesmo total, acrescentando ter mais redondas (10) que quadradas (5). Conclui-se que a criança possui um pensamento intuitivo articulado nas questões de quantidade, características obtendo êxitos nas questões suplementares, porém ainda oscila em relação à intersecção com argumentações de identidade.

De modo geral, o sujeito demonstrou está ansioso e nervoso, suspirando frequentimente, mas conseguiu se acalmar ao longo da sessão. Em relação à prova de conservação de materia ao ser exposto o material sobre a mesa, o sujeito relata que não é difícil manusear massinha, argumentando que sua professora entrega massinha para ele ficar brincando. Como resultado o sujeito diz que no primeiro passo com formato de bolas as massinhas são iguais, com argumentos de identidade, afirmando ter o mesmo tamanho, no segundo passo diz que a salsicha é menor em quantidade aparentando não conservação, depois de realizado o retorno empírico concluiu que são iguais em quantidade, diferentes em formatos, no terceiro passo afirma que tem a mesma quantidade e por último ele conclui que todas têm a mesma quantidade só que em algumas vezes estão em formato diferente. Apresentando-se assim no nível de pensamento operatório.

Na conservação de liquido, primeira prova da segunda sessão operatória, diante do objetivo proposto o sujeito percebe com argumentações coerentes que o volume da água sobe em todas as formas trabalhadas, justificando que a água sobe porque a massa de modelar expulsa a água fazendo uma pressão e que a massinha não tem furinhos para entrar água, nisso o volume da água suba em todos os procedimentos, apresentando-se em nível de pensamento operatório com acertos precisos em todas as questões e argumentos de reversibilidade. Na prova de seriação de palitos, o sujeito reconhece o material e sua utilização, realiza a seriação do menor para o maior e vice-versa e relata ter visto este conteúdo na disciplina de matemática. No procedimento de intercalação e na contra-argumentação obtém êxitos sistemáticos. Assim, consegue realizar seriação atrás do anteparo, incluindo bastões.

Na primeira sessão projetiva, ao apresentar o material para execução do teste K. D. M. O. M. reconhece todos, ao iniciar o desenho utilizou a borracha várias vezes. Fez um desenho de uma lousa nele colocou vários “risquinhos”, relatando que é a tarefa que a professora estava fazendo na sala. Enquanto desenha deixou o lápis cair sobre a mesa duas vezes. Inicia o desenho da figura humana afirmando ser o ensinante, para o desenho e volta fazer os mesmos riscos na lousa. Retoma o desenho da figura humana usando novamente a borracha.

Ao iniciar o desenho do aprendente, apaga todos os desenhos e volta a desenhar na parte central da folha, agora aparece na cena um caderno onde retoma os riscos preenchendo todo o desenho do caderno, deixa cair mais uma vez o lápis sobre a mesa e retorna a apagar a figura do aprendente, desta vez na parte da cabeça. Preenche toda a folha com desenho, descreve ser uma sala de aula onde a professora está dando reforço, justificando ser este o motivo de estar sozinho com a professora

na sala de aula. Aparece na cena desenhos de vários objetos relacionados a aprendizagem escolar, tais como: estante, janela, porta, lixeira, caderno, lápis, professora, quadro e aluno. Escreve que a figura da professora tem 21anos de idade, logo em seguida usa a borracha e coloca 20 anos na figura do ensinante afirmando ter confundido, já para a criança escreve 11 anos, ao ser questionado se a figura era ele, responde que é um primo que faz reforço escolar, afirma ainda já ter feito reforço, mas que atualmente não faz mais.

Em relação ao tamanho total desenho apresenta-se uma razoável dimensão indicando uma relação equilibrada onde o negativo e positivo estão integrado adequadamente. A distância de ambos os personagens com a representação do objeto de aprendizagem é adequada e equidistante, indicando que o professor é visto como alguém que utiliza os conteúdos como instrumentos para ensinar e aprender. O aluno está frente a frente com o ensinante, apresentando assim um bom vínculo com aprendizagem. Tanto no relato quanto no título pode-se se observar mecanismo de dissociação, negação e repressão.

Na projetiva "Par familiar", o sujeito iniciou seu desenho, mais uma vez faz uso exagerado da borracha, deixando o lápis cair sobre todas as vezes que utilizou a borracha. Perguntou se pode desenhar só pai, mãe e irmão, foi reafirmado que poderia desenhar como quisesse e perguntando o porquê ele gostaria de fazer aqueles desenhos sem que ele estivesse, afirmou que seria como se ele já tivesse representando, pois havia feito o desenho. Assim, continua o desenho, quando termina, ao ser questionado sobre os personagens afirma ter desenhado o pai baixo demais, nisso faz outro desenho para representar seu pai. Em relação ao tamanho do desenho k. utiliza a folha toda para desenhar indica uma relação equilibrada, o tamanhos dos personagens estão no tamanho proporcional, onde mais uma vez destaca-se um equilíbrio entre o positivo e o negativo, a distância mínima entre os personagens indica uma supervalorização dos conhecimentos sobre o ato de transmissão, a localização do desenho a esquerda significa : retraimento, organicidade, preocupação consigo mesma, necessidade de gratificação consigo mesmo, necessidade de gratificação imediata. A posição da folha horizontal.

Na segunda sessão projetiva, antes de iniciar a aplicação dos testes, optou-se por realizar uma brincadeira direcionada escolhida pelo sujeito, com o intuito de deixá-lo menos retraído que nas sessões anteriores. Ele escolheu o "Jogo de damas", ao jogar relatou afirmando que sempre brincava com sua prima.

Concluído o jogo, foi dada a consigna referente a projeção, enquanto desenha fazia comentários sobre sua produção, relatou que não que não gostava de

específico de sua sala de aula, justificando que este havia colocado o pé para ele cair e quase quebrava os óculos, outro dia pegou uma lapiseira da colega e colocou sobre sua cadeira para acusá-lo. Em relação ao desenho, faz a sala de aula vista de cima, utiliza toda a folha, seu desenho é rico em elementos voltados para a aprendizagem como: carteiras, quadro estantes, ventilador, porta, janelas, ar condicionado, e outros, indicando um bom vínculo com a aprendizagem. A criança ocupa o 4° carteira da segunda fila da turma podendo indicar retração e a não participação ativa, afirma que, as vezes tem que movimentar o corpo para o lado para visualizar o quadro. Assim há uma distancia pequena entre o professor/criança, indicando inibições, relata que gosta do lugar por ele ocupado, ainda relata que as carteiras são em fileiras, usou toda a folha para para representar sua sala de aula. A criança representou a sua sala de aula sem personagens, desenhando apenas objetos inseridos em sala de aula o que significa que a criança tem um interesse pela a aprendizagem.

Na prova projetiva "O dia do meu aniversário", iniciou o desenho e relatou enquanto desenhava que este dia era muito importante para ele. Na acena, desenha bexigas com ilustração de seu personagem preferido (Bem 10), bolo, refrigerante, brigadeiros, copos e pratos. Ao desenhar demonstrava sensação de contentamento com sorriso no rosto. Quando questionado se todos os anos ele tinha festa de aniversário, ele responde que só teve esta, justificando explicativamente que sua mãe afirma não ter necessidade de aniversário todos os anos, por gastar muito e quem as pessoas ainda saiam falando. Seu desenho tem tamanho razoavelmente dimensionado, mostrando relação equilibrada entre vínculos positivos e negativos, se desenha sozinho o que pode indicar vínculo negativo com a aprendizagem com predominância assimiladora. A cena é desenha na própria casa, mostrando atitude realista.

Em relação à escrita, apresenta dificuldades em algumas grafias (J/G), porém faz questionamentos para chegar à resposta correta. Quanto a postura, lê e escreve de mais perto, segue a linha com o dedo. Realiza a interpretação verbal do texto com coerência, faz leitura compreensiva, reconhecendo detalhes, ideias principais, ações em sequências e traços dos personagens, realiza á interpretação dos aspectos objetivos e subjetivos do texto com autonomia estabelecendo relações entre o texto e outro bem como suas vivências.

No que se refere á amostragem da elaboração de texto e linguagem oral, apesar de não respeitar em alguns momentos sinais de pontuação, ler e escreve história com sentido, sequência lógica, relação entre desenhos e fatos, porém algumas vezes aparenta misturar entre fantasia e realidade.

Ao iniciar o teste o sujeito pergunta o nome do terapeuta (estagiária), questionando se escrevia com “l” ou “u”, foi realizado a explicação e assim, percebeu que havia cometido um erro na escrita. É solicitado que faça a leitura de um poema, realiza a interpretação e circule palavras que represente sentimentos, realizando tais solicitações de forma satisfatória, assim, na observação da leitura o sujeito lê às vezes pausadamente e outras vezes com fluência, reconhece palavras, faz decodificação de palavras desconhecidas, uso da voz oscila entre nervoso ou tenso e outras vezes de forma tranquila, em relação hábitos de postura, lê e escreve de mais perto, segue a leitura com o dedo. Na leitura compreensiva o sujeito lê, compreende e ainda estabelece relações entre o texto e outro com suas vivências. Reconheci os nomes e sons das letras, sequência alfabética, apresenta segmentação e reconstrução silábica, porém na separação cometi pequenos erros. Possui caligrafia legível.

Quanto à gestação, realização de pré-natal, não apresentou nenhum problema de saúde e parto cesariano, primeiro filho do casal. Quando percebeu estar grávida, a mãe relata ter fica nervosa, pois anda era estudante, e não planejou a gravidez, o pai aceitou tranquilamente a gravidez dando forças e acalmando-a. a criança nasceu pesando 3.415 quilos e medindo 47cm.

Quanto ao desenvolvimento, foi amamentado até os 8 meses de vida, após, alimentou-se através de mamadeira. Não apresenta nenhuma atitude estranha ao comer comidas sólidas, o sono sempre foi tranqüilo, dorme com os irmãos em quarto separado dos pais. Começou a andar com 1 ano, não recorda a idade que começou a falar, mas relata lembrar que foi muito rápido e falava de forma que todos entendiam na conversa a mãe afirmou que o sujeito consegui contas história apresentando começo, meio e fim.

No que diz respeito à escolaridade, esta iniciou aos 3 anos em instituição privada, teve uma regular adaptação, atualmente estuda em escola publica devido a situação financeira. A mãe ainda relata que o pai é mais paciente para orientar o filho na atividade de casa, diz que seu filho tem preferência pela disciplina de matemática e apresenta dificuldade em português.

Em relação a queixa afirma que seu filho escreve muito errado e que já foi reprovado uma vez no 2º ano, e por isso fez reforço escolar, porém atualmente não faz mais. Apresenta dificuldade para enxergar, faz uso de óculos de grau. Aparenta gostar da escola, da professora. Têm comportamento de uma criança obediente e independente, no entanto apresenta aspectos emocionais com ansiedade, queixoso e às vezes e fica muito quieto. A mãe afirma que o sujeito solicita muito a atenção do

pai, justificando que ele só estar em casa à noite. Relata ainda, que a criança era muito apegada a uma tia que faleceu.

Esta foi realizada com a mãe e o sujeito investigado, informando não só os aspectos negativos mediante as dificuldades vivenciadas, mas o potencial cognitivo do sujeito que se bem trabalhado poderá avançar e vencer suas dificuldades de aprendizagens.

Ao observar o trabalho desenvolvido até aqui, pode-se citar alguns recursos a serem usados no diagnóstico e intervenção psicopedagógica como por exemplo: O Código de Ética da Psicopedagogia, em seu Capítulo I – Dos Princípios – Artigo 1º assinala que "o psicopedagogo pode utilizar procedimentos próprios da Psicopedagogia, procedimentos próprios de sua área de atuação".

Além disso, Rubinstein (1996) destaca que

> O psicopedagogo pode usar como recursos a entrevista com a família; investigar o motivo da consulta; conhecer a história de vida da criança, realizando a anamnese; entrevistar o aluno; fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança; manter os pais informados do estado da criança e da intervenção que está sendo realizada; realizar encaminhamentos para outros profissionais, quando necessário.

No entendimento de Bossa (2000), o autor destaca que

> Outros recursos, referindo-se as Provas de Inteligência (WISC); Testes Projetivos; Avaliação perceptomotora (Teste de Bender); Teste de Apercepção Infantil (CAT.); Teste de Apercepção Temática (TAT.); Provas de nível de pensamento (Piaget); Avaliação do nível pedagógico (nível de escolaridade); Desenho da família; Desenho da figura humana; Teste HTP (casa, árvore e pessoa); Testes psicomotores; Lateralidade; Estruturas rítmicas... A autora não apresenta restrição quanto ao uso dos testes, no entanto, alguns destes testes (Wisc, Teste de Bênder, CAT, TAT, Testes Projetivos), aqui no Brasil, são considerados de uso exclusivo de psicólogos. Para evitar atritos, o 9 psicopedagogo pode ser criativo e desenvolver atividades que possibilitem fazer as mesmas observações que tais testes.

Ele além disso pode constituir uma equipe multidisciplinar, de forma a que se desenvolva uma ponderação de todos os aspectos em relação aos quais incide nossa proposição diagnóstica inicial.

A utilização de jogos ainda é recomendada como recurso, levando em consideração que o sujeito por meio deles pode despontar, sem mecanismos de defesas, os anseios reprimidos em seu inconsciente. Além disso, no aspecto psicopedagógico os jogos simulam situações-problemas a serem decididos, uma vez que submergem regras, proporcionam desafios e permite analisar como o sujeito atua em meio a eles, qual sua estrutura de pensamento, como reage em meio às dificuldades.

ENCAMINHAMENTOS

Com base no estudo realizado, alguns encaminhamentos são sugeridos:

- Avaliação psicológica criança/família, com intuito de entender melhor o psiquismo do sujeito e evitar agravamentos em relação a autoestima e autoconceito;

- Intervenção pedagógica com vista ao desenvolvimento do hábito de leitura e escrita e fortalecimento da prática em questão;

- Acompanhamento psicopedagógico institucional para prevenção de agravamentos das dificuldades existentes e acompanhamento do desenvolvimento escolar do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho até então exposto nos consente uma cogitação em relação a aprendizagem e o método de desenvolvimento de uma criança e a acuidade no qual os laços familiares constituem em uma relação de estudar.

A partir do momento em que o professor tem a competência de concretizar relações expressivas com o que é exercido na escola e o fato cultural e social de seus alunos, permitirá a entrada do profissional psicopedagogo no âmbito escolar, para que, em contíguo, acompanhem em procura do desígnio comum: a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Deve-se levar em consideração a aprendizagem como método de sentidos, pois a criança, o jovem, o adulto uma vez que estudam têm elementos de significado das mais diferentes procedências no que mediatizam o processo de constituição. De tal modo, acredita-se na relação inseparável entre o social e o individual, o interno e o externo e a dimensão afetiva, pois o aluno ao apreender/produzir informações não está desconectado de seus sentimentos.

Contudo, avalizar a esses alunos probabilidades de ler e escrever é essencial para abranger socialmente, contornando-os de fato sujeitos capazes de arquitetar sua história na sociedade da qual fazem parte.

Podemos analisar que um dos objetivos da Psicopedagogia é a intervenção, com a finalidade assentar-se no meio, de fazer o intermédio entre o aprendiz e seus objetos de conhecimentos, fazendo-se uso de determinados elementos para auxiliar o método. Dessa forma, para compreender os problemas de aprendizagem se faz importante concretizar diagnósticos e intervenções, levando em consideração os fatores seja internos ou externos à pessoa, para que de tal modo possamos levantar um presumível diagnóstico e buscarmos reivindicar a intervenção oportuna.

Finalizamos então, que a intervenção psicopedagógica é indispensável e de muita importância para a busca de superação, propendendo o comportamento dos alunos no processo de aprendizagem escolar, de modo que possa localizar formas para auxilia-los nos seus problemas.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia Ap. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CARRAHER, T. N. O método Clínico: usando os exames de Piaget. Cortez: São Paulo, 1998.

CÓDIGO DE ÉTICA DA ABPP, In: Revista Psicopedagogia. São Paulo. v.12, Nº25, ABPp, 1993.

FERNANDEZ, Alícia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre; Artes Médicas 1990.

FERNANDEZ, Alícia. O saber em jogo: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artemed, 2001.

GOLBERT, Clarissa S. Considerações sobre as atividades dos profissionais em Psicopedagogia na Região de Porto Alegre, in Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ano 4, no. 8, agosto de 1985.

MARCOS, Serafim Antunez. A escola como contexto a intervenção psicopedagógica. Porto Alegre; Artes Médicas, 2000.

OLIVEIRA, Denis Rafael de Oliveira; AGUIAR, Oderli. Ensino de física no nível médio: tópicos de física moderna e experimentação. 2013. Departamento de Física Universidade Federal de Viçosa36570-000 Viçosa, MG – Campus Universitário.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PORTO, Olívia. Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

SCOZ, B. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

VISCA, J. Clínica psicopedagógica. Epistemologia Convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone-Ed. USP, 1988.

WEISS, Maria Lucia L.. Psicopedagogia Clinica, uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 2ª ed. Revisada, Artes Médicas, 1994.

WEISS, Maria Lucia Lemme. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

A CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM LIBRAS NO ÂMBITO ESCOLAR: APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (AEE) E TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (TAE) NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Rodrigo da Silva Ferraz [1]
Juscileide Ferraz da Silva [2]
Leila Teixeira Santiago de Abreu [3]
Imaculada Conceição Fernandes da Costa [4]
Victor Hugo de Oliveira Henrique [5]

1. INTRODUÇÃO

As escolas em geral recebem alunos com os diversos tipos de deficiências, sejam elas: visual, auditiva, mental, física ou múltipla. Mesmo com legislações que atendem a esses deficientes, ainda há muito que fazer na prática, a respeito do atendimento a esses deficientes, faltam profissionais capacitados, mobilidade e inclusão. Para que esse aluno deficiente realmente seja atendido e contemplado nas dependências da escola, é preciso que todos profissionais da educação estejam envolvidos com o mesmo objetivo, atender a todos alunos, fornecer a eles uma educação de qualidade, pois isso é um direito deles.

> Em uma escola, há professores, gestores - diretor, coordenador pedagógico e outros - e funcionários como vigias, secretários, inspetores, merendeiros e auxiliares de limpeza. Ter tantas pessoas trabalhando juntas, porém, não garante a constituição de uma equipe. É preciso mais: cada integrante deve saber qual sua função no grupo e levar em consideração o todo, contribuindo para um objetivo comum. No caso, o de garantir a aprendizagem dos alunos. (GESTÃO ESCOLAR, 2014, P.1)

Segundo Moreno (2017, P.1):

> A concepção de inclusão está alicerçada na ideia de educação para todos, dessa forma, ao projetar novas práticas inclusivas para os alunos com deficiência,

[1] Aluno do curso de Especialização em Educação Inclusiva – IFMT - rferraz.mt@gmail.com
[2] Aluna do curso de Especialização em Educação Inclusiva - IFMT
[3] Aluna do curso de Especialização em Educação Inclusiva - IFMT
[4] Aluna do curso de Especialização em Educação Inclusiva - IFMT
[5] Prof. Me. Orientador do trabalho – hugo31_oh@hotmail.com

> buscando maneiras de explorar suas potencialidades, é notório que estas novas estratégias, também serviram como novas práticas de ensino aos demais alunos, especialmente àqueles com dificuldades de aprendizagem independente de terem deficiência ou não. Contudo, é necessário haver maior conscientização da própria sociedade em relação a inclusão social, é preciso compreender que essas pessoas têm direitos como todo cidadão e que esses direitos abrangem estar na escola comum juntamente com os demais, não basta estar expresso em lei, é fundamental entender e aceitar o direito do outro.

Especificamente neste trabalho estamos falando da capacitação dos profissionais da educação (apoio escolar e técnico administrativo educacional) em Libras para atender aos alunos com surdez, vemos que escolas recebem esses alunos nas suas dependências, porém nem todos profissionais estão capacitados para atendê-los. Geralmente, em determinada escola, somente o intérprete de LIBRAS se comunica com determinado aluno surdo no ambiente escolar, ou há escolas que não possuem intérprete da LIBRAS.

> O maior desafio relacionado à inclusão escolar é garantir o acesso e a permanência do aluno surdo em sala do ensino regular, visto que esse ambiente deve estar preparado para atender as particularidades de cada um, dando atenção especial no seu desenvolvimento global, não é só pensar no aspecto físico e sim no social e acadêmico. (CADERNOS PDE, 2016, P.4)

De modo geral seria interessante se o apoio escolar e o técnico administrativo educacional, tivessem o conhecimento da LIBRAS, para poder se comunicar com esses alunos surdos, o que não acontece, acaba somente os professores, não todos que se capacitam, o que dificulta a inclusão desses alunos. Muitas vezes por centros de ensinos em LIBRAS serem longe das cidades do interior, que é o caso da cidade de Jauru, o centro de ensino mais próximo onde se capacita profissionais em LIBRAS, fica em Cuiabá. Existem sim alguns cursos de curta duração nas cidades do interior, no entanto, talvez pela sua modalidade, estes cursos são insuficientes para oferecer condições mínimas de conhecimento que seja capaz de proporcionar diálogo entre a pessoa ouvinte e a pessoa surda, o que eles podem oportunizar é um aperfeiçoamento aos que já possuem o conhecimento da LIBRAS, neste sentido, quando não se tem conhecimento e habilidades ao ensino e a aprendizagem da LIBRAS, muitas vezes não há um interesse em capacitar para melhor atender os alunos surdos.

> Visto que a inclusão escolar é uma realidade legal, este é o momento de aceitar e fazer valer essa prática, com atitudes viáveis de comprometimento e responsabilidade e pelo processo inclusivo. Pois para que haja inclusão do aluno surdo é necessário mudanças no currículo, na prática do professor, porque a aprendizado do surdo é diferente do aluno ouvinte, principalmente na elaboração e interpretação de textos. (CADERNOS PDE, 2016, p.2)

É pertinente lembrar que, a capacitação não se deve somente aos professores, mas a todos os profissionais da educação que estão diretamente ligados aos alunos e as atividades educativas da escola, sendo eles: coordenação pedagógica, técnico administrativo educacional, apoio educacional (nutrição e manutenção).

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM SURDEZ: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Na França um homem chamado Charles-Michel de L'Épée deu início a pesquisas com duas crianças surdas, e entendeu que era possível a comunicação através da língua de sinais. Nesse momento fundou-se a primeira escola de surdos, onde toda comunicação se dava em língua gestual (LIMA, 2006).

Em 1960, William Stokoe, iniciou pesquisas linguísticas e verificou a igualdade entre a língua de sinais e a língua oral. Sua pesquisa foi propagada, provando a legalidade da língua de sinais (LIMA, 2006).

Em 2002 no Brasil, foi aprovada a lei de Libras, que a reconheceu como língua oficial da comunidade surda, decidindo a obrigatoriedade do ensino de Libras nas escolas regulares e a abertura de graduações em Letras/Libras e programas de pós graduação em todo Brasil (BRASIL, 2002).

A educação bilíngue para surdos no Brasil, ainda é um assunto polêmico, o projeto de lei ainda precisa de algumas adaptações, pelo fato de não ser imposto em todos os lugares.

O estado de Santa Catarina, foi pioneiro na Inclusão de surdos, seguido pelo Rio de Janeiro onde nasceu a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), tem por objetivo a assistência social, cultural e educacional a comunidade surda, e já abrange outros estados como: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Paraná e Amazonas. (INCLUSIVE, 2015)

As escolas brasileiras, na maioria das vezes, conta com um(a) professor(a) que fala com os alunos surdos em Libras, para auxiliar o(a) professor(a) responsável pela classe.

Muitas crianças vêm de famílias ouvintes, sendo necessário ensinar a Libras, e em seguida, a Língua Portuguesa, o que leva um tempo maior para aplicação do conteúdo.

Para reforçar o aprendizado, os alunos assistem no contra turno aulas de Libras. O professor que ministra essas aulas, chama atenção para a diferença de trabalhar em escolas especiais e escolas inclusivas. Para ele nas escolas especiais, o grupo de surdos aprende rápido, porque tem a libras como língua materna.

Para que se possa concretizar a proposta educativa bilíngue no Brasil é preciso dar condições aos alunos surdos para aprender a LIBRAS, já nas séries iniciais e só depois a Língua Portuguesa e outras disciplinas.

Essas crianças precisam contar com profissionais preparados, para não perder tempo. Não basta incluir o surdo, este precisa estar de fato inserido e que o processo ensino-aprendizagem de fato aconteça.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa consiste em um trabalho de natureza qualitativa, na medida que reúne características que configuram este tipo de estudo.

> Pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população, esta também é uma forma de estar sensível aos problemas sociais. Há, nesse tipo de pesquisa, um caráter mais ou menos generalizador; contudo a preocupação em relacionar a pesquisa aos contextos enriquece o trabalho. (PEREIRA; ORTIGÃO. 2016, P.69)

A pesquisa tem como fontes de informações dados obtidos por meio do arcabouço teórico sobre o tema do artigo, sendo assim, um estudo bibliográfico.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, a coleta de dados ocorreu em livros, revistas, artigos (impressos e online), atendendo aos objetivos propostos nesta pesquisa.

4. APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (AEE) E TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (TAE): INVISÍVEIS QUE ALICERÇAM A EDUCAÇÃO

Vejamos alguns exemplos de atuação dos profissionais da educação: Tae, apoio e técnico administrativos.

Segundo o site da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná): o TAE executa tarefas administrativas com a exigência de complexidade relacionada com o cargo. Exerce atividades administrativas ligadas com a gestão educacional, apoio técnico operacional e de secretariado escolar.

E em Mato Grosso, existe outro tipo de TAE/Auxiliar de Turmas, que consiste em acompanhar os alunos com deficiências visual, auditiva, mental, física ou múltipla. Este trabalho, visa auxiliar as crianças em suas necessidades fisiológicas e alimentares.

No campo educacional escolar, o vigia pode atuar como inspetor do portão da escola ou até mesmo como agente de pátio. Estas funções, coloca este profissional

em contato direto com os alunos, pois são eles um educador secundário, que orienta e acompanha o mesmo, desde sua entrada na unidade escolar, sua permanência e atuações nos ambientes extra sala de aula.

Na função de apoio nutricional e de manutenção/limpeza, dois aspectos merecem atenção especial: o estudo das diversas classes do desenvolvimento humano, e o estudo da aprendizagem deste profissional para sua atuação eficiente e segura para si, e para os que estão sendo atendidos.

Analisando as atribuições destes profissionais, podemos observar a importância dos seus cargos nas escolas, e que exercem contato direto com os alunos, reforçando assim, a importância de os mesmos aprenderem LIBRAS para facilitar a inclusão do aluno surdo, o que na maioria das vezes não acontece, acaba que somente professores se capacitam para isso, e não todos.

5. CAPACITAÇÃO DO APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (AEE) E TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL (TAE): CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Hoje em dia as escolas de ensino fundamental, médio ou superior, recebem no seu público de aprendiz, pessoas com as mais diversas situações de deficiências, o que leva a perceber a importância de um olhar especial para a formação dos personagens envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos passam a maior parte do dia envolvidos com atividades escolares. Para melhor compreensão do que será exposto nesta discussão, daremos atenção ao sujeito surdo, que tem ganhado espaço com visibilidade em muitas atividades social e educacional.

Observa, então, que se faz necessário uma capacitação eficiente aos profissionais da educação, que de fato funcione, para dar um atendimento de qualidade eficaz aos alunos. Diante do exposto vale lembrar que há no corpo funcional da educação, personagens de relevância, que são fundamentais para que os objetivos da unidade escolar aconteçam em harmonia. Estes personagens são os "marginalizados" não valorizados, tão pouco são lembrados ou citados quando do sucesso ou fracasso escolar, ou seja, são irrelevantes no contexto educacional, uma vez que são membros de importante integração nas atividades e no convívio educacional-escolar. Estamos aqui, falando dos "autores implícitos", a saber: TAE, apoio escolar. Lembrando, que educação não se faz somente com professores e alunos e sim com todos os envolvidos.

Segundo, Almeida (2009), nem sempre os funcionários que não estão diretamente ligados à docência ou às atividades de suporte ao pedagógico – como o

gestores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais – têm esta noção, mas, em uma escola, todos são educadores. Educação é um conjunto.

A inclusão do aluno surdo e a capacitação de outros profissionais em Libras como apoio escolar e TAE, abrange todo sistema educacional, pois na ótica da maioria somente os professores participam da construção da educação dos alunos.

Para Almeida, 2009, p.1:

> "Ensinamos aos alunos os conteúdos curriculares e também os atitudinais, passando valores e maneiras de se relacionar com as pessoas que certamente servirão de exemplo para os estudantes[...]". Mostrar que a sala de aula limpa facilita a tarefa dos professores e deixa os alunos confortáveis para aprender, por exemplo, aproxima a equipe da limpeza dos resultados da escola. Transmitir essa consciência para todos é uma das maneiras de formar uma equipe coesa e que atua para um mesmo objetivo educacional, em cada atividade que exerce, seja ela qual for.

É sabido que a formação dos profissionais do apoio educacional é escassa, mesmo porque não são incentivados a se qualificarem, pois, o que contam para eles na sua carreira profissional é tão somente a formação no ensino médio, e para elevação salarial juga-se necessário uma capacitação técnica oferecida pelo estado, denominada Pro-funcionário – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público. "Esta qualificação é uma ação que faz parte das diretrizes da rede e-Tec Brasil, que visa a formação dos funcionários das escolas públicas, em efetivo exercício, focando numa habilitação compatível com a atividade exercida" (IFMT, 2011, P.1).

Sabendo que os profissionais desta classe educacional não recebem incentivos econômicos para aprimorar sua atuação profissional, juga-se necessário uma intervenção de políticas públicas que buscam conscientizar o profissional do apoio educacional a se qualificar em cursos de Libras tendo em vista que, eles como os demais personagens educadores, precisam se especializar para dar atendimento de qualidade a todos os alunos, sem exceção, e para que a inclusão de fato aconteça no âmbito do ensino escolar. Nesta perspectiva, Rico afirma que,

> Ter tantas pessoas trabalhando juntas, porém, não garante a constituição de uma equipe. É preciso mais: cada integrante deve saber qual sua função no grupo e levar em consideração o todo, contribuindo para um objetivo comum. No caso, o de garantir a aprendizagem dos alunos. (RICO, 2014. P.1)

No entanto, isso nem sempre é simples ou fácil, cada um tem sua própria opinião sobre a perspectiva de se qualificar. O importante é que devemos convencer todos a usar a mesma lente, diz Elza Corsi de Oliveira, educadora do Instituto Visa Lá, em São Paulo. Ou seja, todos os profissionais, devem tem consciência de que

quanto mais qualificados, mais preparados estarão para melhor atuarem em suas funções (RICO, 2014).

Fazer parte do processo educacional não é ser efetivamente parte da equipe profissional, é preciso ter condições de participar da construção do processo de Ensino-aprendizagem como membro integrante deste dinamismo. Neste contexto, Márcia Cristina da Silva, coordenadora pedagógica da Comunidade Educativa Cedac, em São Paulo, argumenta que*:* a participação no processo garante a apropriação do que foi decidido e, em geral, quanto mais a pessoa contribui para o planejamento, melhor executa suas tarefas (RICO, 2014, P.1)

Vale lembrar que hodierno, é imperioso atuar com amplo conhecimento de suas funções e as funções dos demais e em condições de comunicações entre todos os personagens da peça teatral educativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de profissionais da educação em LIBRAS é de grande importância de modo geral, desde a gestão escolar ao apoio escolar.

Os profissionais do apoio escolar e técnico administrativo educacional, por vezes ignorados, ou por acharem que não fazem parte do processo educacional e de ensino-aprendizagem, não procuram se capacitar com o básico em Libras, ou muitas vezes não tem oportunidades. Porém os mesmos fazem parte dos profissionais da educação e tem contato direto com todos alunos, deficientes auditivos ou não.

Nesse sentido para que o aluno surdo, seja incluído, é importante que toda comunidade escolar, inclusive os destacados neste trabalho, tenham capacitação em Libras.

A inclusão dos alunos surdos, só acontece quando todos os profissionais da educação, buscam melhor atendê-los. A inclusão não se resume somente ao espaço de sala de aula, aluno e professor, mas também em toda escola, começando no âmbito familiar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. Nova Escola, Gestão Escolar: Funcionários do apoio – 2009. Disponível em < https://gestaoescolar.org.br/conteudo/750/funcionarios-dos-servicos-de-apoio>. Acesso em 01 de maio de 2019.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 01 de maio de 2018

DOMANOVSKI, M.; VASSÃO, A. M. A importância da Libras para inclusão escolar do aluno surdo. Volume I, Cadernos PDE, Paraná, 1-25 p. 2016.

IFMT. Profuncionário. Disponível em <http://ead.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/profuncionario/>. Acesso em 01 de maio de 2019.

LIMA, J.C. A história do Surdo. Centro de Educação – Especialização em Educação especial - UFSM, 2006

MACEDO, J.M.F. O processo de inclusão de alunos surdos em salas inclusivas: numa perspectiva bilíngue. Disponível em < http://www.inclusive.org.br/arquivos/27512>. Acesso em 01 de maio de 2019.

MORENO, S.C.S. Só pedagogia: "A inclusão do aluno com deficiência na escola regular". Disponível em < http://www.pedagogia.com.br/artigos/inclusaodeficiencia/>. Acesso em 01 de maio de 2019.

PEREIRA, G; ORTIGÃO, M.I.R. Pesquisa quantitativa em educação: Algumas considerações. Periferia: Educação, Cultura e comunicação. v.8 n.1 jan-jun, 66-79 p., 2016.

NOVA ESCOLA. Performance afinada. Nova escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/7962/performance-afinada>. Acesso em 01 de maio de 2019

RICO, R. Nova escola, Gestão escolar: O valor da equipe escolar. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/57/o-valor-da-equipe-escolar>. Acesso em 01 de maio de 2019.

UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atribuições dos técnicos administrativos. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/servidores/portal/carreira-e-remuneracao/tecnicos-administrativos>. Acesso em 31 de maio de 2019.

CONSUMO CONSCIENTE DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES: ESTUDO DE CASO DA EMPRESA NAZAKI

Wagner Cardoso Silva [1]
Ana Cristina Mendes [2]

INTRODUÇÃO

Segundo pesquisas realizadas pela Organização das Nações Unidas - ONU para Alimentação e a Agricultura (FAO), um terço de toda comida produzida no mundo vai para o lixo, estas perdas estão ligadas desde o desperdício da colheita, transporte e armazenamento até o preparo de alimentos no processo culinário.

Considerado como "Celeiro do Mundo" o Brasil é um dos principais produtores de soja, café, açúcar, arroz entre outros. Toda essa fartura se dá pelo clima propício de determinadas regiões e pela abundância de água entre outros fatores, em contrapartida o desperdício de alimentos no Brasil chega a 40 mil toneladas por dia, segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), esse desperdício poderia alimentar cerca de 19 milhões de pessoas diariamente, aproximadamente 50% desse desperdício provêm do transporte e manuseio, seguido de 30 % da Comercialização e abastecimento, e 20% no campo, varejo, supermercados e consumidor final.

O desperdício de alimentos nos países em desenvolvimento se dá pela falta de tecnologia em todo processo logístico, já nos países desenvolvidos o desperdício corre principalmente nas residências devido ao consumismo exacerbado e por falta de gerenciamento.

Para reduzir o desperdício de alimentos no Brasil é preciso mudar a gestão pública e privada, as mudanças devem começar na cultura brasileira. Se toda população mundial tiver uma participação responsável pelo consumo alimentar haverá uma redução significativa de fome no mundo, então surge o seguinte dilema:

---

[1] Autor: Pedagogo, Economista, Especialista em Direito Empresarial e Mestre em Administração
[2] Co-autor:Nutricionista, Mestre em Saúde Coletiva. MBA em Administração de Sistemas Públicos, Professora do Centro Universitário Una Bom Despacho-MG.

como implementar projetos sustentáveis para as organizações a fim de reduzir o desperdício de alimentos?

O presente artigo tem como objetivo geral desenvolver um projeto, que possa ser implementado pelo RH a fim de conscientizar os colaboradores das empresas, a evitar o desperdício de comida cujo o impacto gerado ao meio ambiente e aos cofres da empresa representam uma grande perda. Além de:

- Identificar situações de desperdício de alimentos nas organizações,
- Promover a conscientização dos colaboradores sobre o valor nutritivo contido nas sobras dos alimentos,
- Prevenir o desperdício de alimentos e estimular a necessidade de preservar o meio ambiente.

SUSTENTABILIDADE

Sustentabilidade nos traduz uma relação agradável com a natureza, fazer dela o bem mais precioso. O meio ambiente está diretamente relacionado a sustentabilidade, onde este fornece meios naturais para o reaproveitamento de tudo que estiver na natureza, onde se encontra recursos cada vez mais escassos.

Atitudes correspondem pela maioria dos benefícios sendo para o bem ou não, segundo Nagib Anderáos Neto, 2013, a base de toda a sustentabilidade é o desenvolvimento humano que deve contemplar um melhor relacionamento do homem com os semelhantes e a Natureza.

Sustentabilidade é nada mais que plantar coisas boas, semear atitudes positivas, não só para alguns, mas também para gerações futuras que precisarão desfrutar dos recursos naturais, pode-se dizer também que deve-se semear na sociedade a consciência de respeitar e garantir a qualidade e a existência de uma natureza saudável, onde que Lage (2013, p.) diz:

> Trabalhar com sustentabilidade é plantar um presente que garanta a subsistência das novas gerações num planeta que pede socorro e se aquece a cada dia. Pois melhor que plantar árvores, despoluir rios, proteger animais, é semear a consciência de que a garantia da vida é respeitar as fronteiras da natureza.

As pessoas vivem de tal forma que tudo o que se faz reflete obrigatoriamente em toda parte. A poluição das águas, da terra e do ar chegaram a níveis tão elevados que tem provocado deformidades e problemas gravíssimos de saúde para a população e também ao meio ambiente. Da mesma forma ocorre com as empresas e suas práticas de produção e de prestação de serviços por isso, a pressão tem tornando-se cada vez maior, criando nas empresas uma necessidade de mudarem sua forma de agir.

Lo (2009, p.17) define sustentabilidade empresarial como:

> A sustentabilidade empresarial é geralmente definida como sendo uma abordagem empresarial que resulta em criação de valor aos acionistas no longo prazo, através do aproveitamento das oportunidades e do gerenciamento de riscos de três dimensões da sustentabilidade: econômica, social e ambiental.

Sustentabilidade empresarial está relacionada com várias atitudes no cotidiano das organizações com o objetivo de otimizar o uso de recursos naturais, diminuir os impactos ambientas, desenvolver programas de inclusão social, adotar práticas de reutilização, reciclagem, reaproveitamento, revertendo condições ambientais e sociais desfavoráveis, além ser uma ótima forma de melhorar a imagem de uma empresa e conseguir melhores negócios no ramo onde ela opera.

De acordo com Silva (2009, p 17):

> O conceito de sustentabilidade representa para o setor empresarial uma nova abordagem de se fazer negócios que promove a responsabilidade social e reduz o uso de recursos naturais, reduzindo, consequentemente, os impactos negativos sobre o meio ambiente e preservando a integridade do planeta para futuras gerações, sem deixar de lado a rentabilidade econômico-financeira do empreendimento.

A responsabilidade social empresarial são conceitos e ações que as empresas usam para beneficiar a sociedade como um todo, são as causas sociais relevantes para a comunidade contribuindo para uma política social, econômica, ecológica e sustentável. As empresas que integram esse tipo de negócio fazem se de forma voluntária.

Segundo Bedê (2006) *at all* o conceito de Responsabilidade Social Empresarial são ações das empresas que beneficiam a sociedade. São causas sociais relevantes para as comunidades, contribuindo com a política social.

É uma forma de gestão que pretende diminuir os impactos negativos no meio ambiente e comunidades, preservando recursos ambientais e culturais, respeitando a diversidade e reduzindo a desigualdade social. São as corporações se conscientizando do seu papel no desenvolvimento na comunidade que está inserida, criando programas que levam em consideração a natureza, economia, educação, saúde, atividades locais, transportes.

O meio ambiente é o conjunto de condições, leis, onde a ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas.

De acordo com a resolução CONAMA (2002):

> "Meio Ambiente é o conjunto de condições, leis, influencia e interações de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas" Encontra-se na ISO 14001:2004 a seguinte definição

> sobre meio ambiente: "circunvizinhança em que uma organização opera, incluindo-se ar, água, solo, recursos naturais, flora fauna, seres humanos e suas inter-relações".

Uma organização é responsável pelo meio ambiente que a cerca, devendo, portanto, respeitá-lo, agir como não poluente e cumprir as legislações e normas pertinentes (ISO 14001).

O meio ambiente, envolve todas as coisas vivas e não-vivas ocorrendo na Terra, ou em alguma região dela, que afetam os ecossistemas e a vida dos humanos.

Denomina-se meio ambiente ao entorno que rodeia os seres vivos. O termo se refere às circunstâncias naturais ou exclusivas da existência humana. Assim, o meio ambiente se refere à flora, fauna, geologia, clima ou situações socioeconômicas que afetam a existência das pessoas. Isto pode ser visto como um sistema que vincula estas variáveis de tal forma que repercute nas demais.

ORIGEM DA SUSTENTABILIDADE

De forma ampla a sustentabilidade tornou-se indispensável para o desenvolvimento de povos e de um planeta sustentável, não só na busca da preservação do meio ambiente, mas também em relação ao clima do planeta.

Os especialistas provaram que a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade são aliadas e caminham juntas.

O termo sustentabilidade aplicado à causa ambiental surgiu como um conceito tangível na década de 1980 por Lester Brown, que foi o fundador do *Wordwatch Institute*. A definição que acabou se tornando um padrão seguido mundialmente com algumas pequenas variações representa o seguinte: Diz-se que uma comunidade é sustentável quando satisfaz plenamente suas necessidades de forma a preservar as condições para que as gerações futuras também o façam. Da mesma forma, as atividades processadas por agrupamentos humanos não podem interferir prejudicialmente nos ciclos de renovação da natureza e nem destruir esses recursos de forma a privar as gerações futuras de sua assistência.

HISTÓRIA DA SUSTENTABILIDADE

A partir dos anos 60, houve uma mobilização de diversos grupos sociais a fim de discutir sobre a doutrina de desenvolvimento adotada pelo mundo na época pós-guerra, surgiu então os primeiros movimentos ambientalistas como a WWF (World Wild Foundation) em 1961.

Segundo o artigo desenvolvido pelo Comitê Técnico da Associação Brasileira de Marcas Próprias e Terceirização (2011), em 1972 foi organizada a Primeira

Conferência Mundial sobre a relação entre o Homem e o Meio Ambiente das Nações Unidas, ocorrida em Estocolmo na Suécia, quando a sociedade científica já identificava graves problemas futuros em consequência da poluição atmosférica, causa que surgiu na era da Revolução Industrial. Sendo assim, em 1978 teve início a tendência de certificação, com o surgimento do primeiro selo ecológico, Blue Angel - o mais antigo programa de rotulagem ambiental, implantado por iniciativa do governo Alemão.

Já nos anos 80, percebeu-se altos índices de acidentes ambientais, um deles ocorreu em Chernobyl e o naufrágio do navio petroleiro Exxon Valdez em 1989, que derramou cerca de 11 milhões de galões de óleo causando danos catastróficos a uma área de 1.200 quilômetros quadrados no litoral do Alasca.

Devido a esse lamentável acontecimento, em 1983, as Nações Unidas desenvolveram pela primeira vez o termo "Desenvolvimento Sustentável" procurando suprir as necessidades da geração atual, sem causar danos a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades. Além disso, em 1987 mais de 150 nações assinaram o Protocolo de Montreal se comprometendo a erradicar o uso dos 15 tipos de CFC nocivos à camada de ozônio. Aconteceu também, a Convenção da Basiléia na Suíça que discutiu o comércio de resíduos sólidos e líquidos perigosos entre países.

No ano de 1988 foi criado o hoje famoso *IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change* ou Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas) pelo PNUMA para fornecer informações científicas, técnicas e socioeconômicas relevantes para que houvesse um entendimento importante e consciente por parte das pessoas sobre as mudanças climáticas.

Ainda, segundo informações fornecidas pelo Comitê Técnico da Associação Brasileira de Marcas Próprias e Terceirização (2011), no Brasil, foi estabelecida em 1981 a Política Nacional do Meio Ambiente com o intuito de criar padrões e argumentos suficientes capazes de dar ao meio ambiente uma maior proteção. Dentro deste contexto, a partir da Resolução do CONAMA n. º001 de 1986 o Estudo de Impacto Ambiental (EIA/RIMA) tornou-se uma obrigação para os Órgãos Ambientais brasileiro licenciarem e manterem o controle das operações industriais.

Nos mesmos moldes, em 1996 foi publicada a série ISO 14000 normas estas mais utilizada atualmente para a certificação de Sistemas de Gestão Ambiental. (COMITÊ TÉCNICO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MARCAS PRÓPRIAS E TERCEIRIZAÇÃO - SÃO PAULO, 2011)

Nos dias atuais a sustentabilidade é um termo reconhecido mundialmente. Foi criado no ano de 2012 um documento que pede a integração dos custos sociais e ambientais e engajamento da iniciativa privada no tema.

De acordo com a revista Exame Abril, (2012), houve um acontecimento no Rio de Janeiro – no qual estão disponibilizadas 56 recomendações para colocar em prática o conceito de desenvolvimento sustentável, o relatório das Nações Unidas (ONU) Povos Resilientes, Planeta Resiliente – Um Futuro Digno de Escolha teve sua versão em português lançada hoje (17), no Rio. O documento foi planejado pelo Painel de Alto Nível sobre Sustentabilidade Global da ONU e publicado em janeiro deste ano (2012), na Etiópia. É fruto de um grupo de trabalho formado por 22 autoridades, entre elas, a ministra do Meio Ambiente do Brasil, Izabella Teixeira.

GESTÃO DE PROJETOS

Projeto é um esforço temporário com o objetivo de alcançar um produto exclusivo e único. O que é diferente de operação, pois o esforço é contínuo e repetitivo.

Um projeto pode surgir a partir da necessidade de um cliente, uma mudança na legislação, por uma necessidade estratégica da empresa, pela demanda do mercado de trabalho e também pelo avanço da tecnologia, envolvendo assim várias partes interessadas, os chamados *stakeholders.*

No entanto, esses fatores e necessidades não são critérios suficientes para a implementação de um projeto. É preciso que esse produto ou serviço tenha início, meio e fim programados; seja diferente das atividades de rotina; sua solução deve ser desconhecida, tendo um prazo determinado; requeira competências e recursos multidisciplinares; seja importante para a organização; envolva um cliente importante para a organização, para então ser gerenciado por um projeto.

A realização desse esforço temporário pode ser de alta ou baixa complexidade, a depender da quantidade de variáveis para administrar; e de menor ou maior dificuldade (incerteza), de acordo com o conhecimento sobre o resultado e a forma de alcançá-lo.

Segundo o Guia do conjunto de conhecimentos de gerenciamento de projetos (PMBOK), o ciclo de vida de um projeto possui cinco fases: iniciação, planejamento, execução, monitoramento e finalização; a cada fase são realizadas reuniões (*milestones*), com o objetivo de verificar se sua conclusão foi alcançada.

CRESCIMENTO DO CONSUMO DE ALIMENTOS NO MUNDO

Devido ao crescimento da classe média nas últimas décadas, o consumo de alimentos tem se tornado cada vez maior, tendo em vista que quanto mais se tem, mais se consome. Consequentemente esse fator tem aumentando a pressão sobre a produção agrícola que por sua vez, tem utilizado cada vez mais grãos, solos e o fundamental, a água. Segundo Organização das Nações Unidas (ONU, 2012) "A produção de alimentos está subindo de forma constante e proporcionalmente superior ao crescimento populacional".

No entanto, os padrões de consumo alimentar variam grandemente em diferentes partes do mundo, principalmente em razão da situação econômica. Os países mais ricos por exemplo, possuem uma ingestão calórica insustentável e desproporcionalmente alta, levando muitas pessoas, inclusive crianças, à obesidade. Já os países pobres sofrem com a escassez de alimentos, causando desnutrição e podendo acarretar em morte.

Embora haja este grande contraste, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) estima que, até 2024, o consumo mundial de carnes crescerá 15%; de lácteos (leite em pó, queijo e manteiga) 23%; de oleaginosas (castanhas, amendoins) e grãos, 15,3% e de açúcar, 21%.

De modo que haja um equilíbrio entre as nações, especialistas veem como solução uma grande reforma no sistema de alimentação e agricultura para garantir alimentos suficientes para suportar o crescimento estimado de dois bilhões de pessoas até 2050. "Para saciá-las, será necessário pelo menos duplicar, se não triplicar, a produção agrícola nos próximos 40 anos" (KINKARTZ, 2012).

CONSUMO ALIMENTAR NO BRASIL

É notável que o consumo alimentar no Brasil e no mundo obteve aumentos significativos por influência de alguns fatores. Pode-se citar os principais fatores que contribuíram para a mudança de hábitos alimentares, são estes: fonte de renda, urbanização, globalização e demanda de consumo.

A renda familiar e a demanda de consumo na maioria das vezes são fatores que tem uma ligação importante e ao mesmo tempo são grandezas que crescem ou diminuem na mesma proporção, ou seja, uma família de classe baixa e que tem pouco poder aquisitivo geralmente não possui tanto poder de consumo em relação a uma família de classe média ou alta. Este é um fator presente no Brasil, a composição familiar predominante no país é de pessoas de classe baixa ou média.

De acordo com Ness (2004), a maioria do crescimento populacional no período2000–2030 terá ocorrido nas áreas urbanas, de 2,9 bilhões em 2000 para 4,9 bilhões em 2030.

Segundo a análise da FAO, o crescimento da população na área urbana é um fato. A população urbana do Brasil de 2000 a 2010 já aumentou em mais de 23 milhões, enquanto a população rural diminuiu em mais de 2 milhões.

De acordo com informações fornecidas pela Revista de Política Agrícola (2013, p.77):

> Como a urbanização e a globalização afetam o padrão de consumo alimentar? A urbanização e a globalização trabalham em conjunto, com variações positivas e negativas no consumo de fontes alimentares. A migração para as regiões urbanas cria um ambiente propício para lojas maiores e supermercados que foram tomando o lugar dos mercados tradicionais. As grandes redes de supermercados têm contribuído para facilitar o acesso a alimentos pré-cozidos, salgados, açucarados e gordurosos.

A urbanização também implica uma mudança de tradição, já que com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, houve uma redução do tempo para o preparo das refeições da maneira tradicional. O consumo de refeições pré-cozidas, *fast foods* e lanches é parcialmente atribuído a essa mudança, em que mais alimentos com maior energia, gorduras saturadas e colesterol são consumidos (POPKIN, 2006).

Segundo Green (1986), análises feitas do consumo alimentar em países como Venezuela, México e Brasil podem servir de base para concluir que a demanda de alimentos no mundo apresenta uma tendência incoerente. Essas análises expressam a conservação dos moldes alimentares nacionais e uma homogeneização. Os países do sul também apresentam algumas semelhanças com a forma de consumo ocidental, além de possuírem uma grande variedade de alimentos ligados à cultura, meio natural e religião.

CASE: VAZAKI AUTOMOTIVE DO BRASIL SISTEMAS ELÉTRICOS LTDA

Com sede na Asia, a *Nazaki Automotive Products* do Brasil Sistemas Elétricos surgiu em 1941 e tornou-se uma das maiores empresas mundiais na fabricação de material elétrico e eletrônico para veículos automotores.

Além do Brasil, a companhia tem fábricas espalhadas pelos Estados Unidos, no Japão, na Argentina, em Portugal, no México, na Tailândia, entre outros países.

A empresa tem como objetivo a eficiência incomparável na produção e distribuição de uma ampla variedade de produtos de ponta, fornecendo produtos a

preços competitivos sob demanda para qualquer lugar e no exterior, crescimento pessoal e profissional dos colaboradores e respeito ao meio ambiente.

A Nazaki atua em diversos ramos, no entanto, no Brasil, está voltada para a produção de chicotes, que são conjuntos de fiações que conectam as partes elétricas do automóvel, como faróis e som.

Uma de suas filiais situa-se na região metropolitana de Belo Horizonte -MG e é constituída por 1.200 colaboradores distribuídos em dois turnos.Por se tratar de muitos funcionários entre os quais, residem em diferentes localidades e municípios, a NAZAKI oferece uma alimentação diversificada, baseada na quantidade de pessoas e consumo de alimentos dos mesmos, que ocorrem duas vezes a cada turno.

Segundo a nutricionista, por dia são preparados aproximadamente 340 quilos de alimentos (arroz, feijão, guarnição, carnes, legumes, verduras, sobremesas, etc.) com os devidos cuidados e higiene. A refeição é servida em horários sequenciais de intervalos, onde os próprios colaboradores se servem.

Desta comida preparada, cerca de 30 Kg são rejeitadas todos os dias pelos funcionários. Grande parte dos funcionários desconhecem as boas práticas em relação aos hábitos alimentares visando reduzir o desperdício de alimentos, contradizendo as políticas de conscientização empresarial adotadas pelo setor de recursos humanos para combater o desperdício.

Grande parte da comida que não foi colocada no prato, cerca de 90% também é rejeitada, já que o seu reaproveitamento pode trazer danos à saúde de seus funcionários e consequentemente à empresa, ou seja, é uma pratica proibida. “Às vezes frutas e pães que sobram no café da manhã ou da tarde, como maçã, banana e laranja são utilizadas para a fabricação de saladas de frutas e pudins para sobremesa do almoço e janta, mas isso somente se estiver no cardápio do dia, se não são jogados fora”, diz L. Fernandes, auxiliar de cozinha.

A empresa responsável pela alimentação procura, juntamente com o Recursos Humanos, diminuir a produção de alimentos com base nos dados do desperdício dos alimentos a fim de amenizar as perdas. No entanto os funcionários não têm acesso a políticas de conscientização de consumo consciente de alimentos.

DETALHAMENTO DO PROBLEMA

A fim de amenizar os impactos causados pelo grande desperdício de alimentos este artigo procurará exemplificar um plano estratégico criando ações que

possam ser implementadas pela NAZAKI, com baixo custo para reduzir os impactos causados pelo desperdício de comida por parte dos funcionários. Com esse objetivo, algumas ferramentas de RH serão utilizadas a fim de conscientizar os funcionários a longo prazo.

Quadro 1: Plano de Ação/5W2H

What	O que?	Conscientização do desperdício de alimentos.
When	Quando?	Tempo Mínimo: 1 ano e 6 meses.
Why	Porque?	Desperdício excessivo de alimentos.
Where	Onde?	Centro de treinamento da organização.
Who	Quem?	Gestor de RH, Gestor de Produção e nutricionista.
How	Como?	Reuniões, Panfletos, Papel de bandeja, Palestras, Caixas de som, Café com os líderes e etc.
How Much	Quanto Custa?	Custo: Homem/Hora, Treinamento e demais recursos.

Fonte: Os autores (2018).

LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES

Para a realização deste projeto será realizada uma palestra de conscientização sobre o desperdício de alimentos, consequentemente haverá economia de água e energia para o preparo dos mesmos. Essa conscientização será feita com todos os setores da empresa e ocorrerá no devido centro de treinamento da organização.

Para a execução do treinamento serão necessários os seguintes materiais: Data show, caixa de som, microfone, computador, panfletos, televisão, etc.

Como proposta inicial para fornecer todas as informações sobre o projeto será realizada uma palestra com duração de 50 minutos. Essa introdução terá um impacto de custo elevado para a empresa, levando em consideração que os recursos humanos estarão temporariamente desmobilizados de suas funções, (o que afeta a produtividade da mesma).

Como forma de mensurar esse déficit, será utilizada a tabela abaixo:

Quadro 2: Custo Homem/Hora

Hora Treinamentos		Dias de Treinamento		Resultado das horas x dias
50 min	X	3	=	2:30h
Resultado das horas x dias		Efetivo da empresa		Horas paradas conforme o efetivo da empresa
2:30	X	60	=	150h

Fonte: Os autores (2018).

INDICADORES

Como forma de mensurar os resultados obtidos diariamente e/ou mensalmente sobre o desperdício de comida na empresa, serão utilizados os seguintes indicadores:

- Televisão: No refeitório haverá televisores que transmitirão os dados a respeito da quantidade diária de alimentos desperdiçadas do dia anterior, onde serão mostradas em Kg e percentual.
- Papel de bandeja: É uma ferramenta que estará sendo utilizada para mostrar o resumo mensal dos dados atingidos.
- Mural: Informativo mensal formulado por meio de gráficos, notícias, a fim de comparar a meta atual com a meta desejada.
- Caixa de som: Meio de comunicação utilizado para reforçar o que foi informado nos demais indicadores.

Outra forma de mensuração é a criação de um momento, "Café com os Líderes", no qual serão sorteados de duas à três pessoas de cada setor além dos gerentes, supervisores e líderes, para um café matinal, sendo que este momento de descontração acontecerá uma vez por mês, com duração de 60 minutos. O objetivo desse café é fazer com que os líderes mostrem quais são as metas que precisam ser atingidas para diminuir o desperdício, quais são as melhores formas destas serem alcançadas, além de incentivarem seus colaboradores a discutir, dar opiniões, sugestões sobre o problema encontrado na empresa tudo de maneira informal, assim serão trocadas ideias sobre o assunto permitindo um maior nível de interação com todos.

MECANISMOS DE APURAÇÃO DOS DADOS

Com a finalidade de verificar se os prazos, metas, normas e objetivos estão sendo cumpridos, haverá a apuração dos resultados obtidos através dos seguintes meios:

PLANO DE AÇÃO

- Auditória: Forma de inspeção e fiscalização. Pode ser feita de maneira informal, com a participação de dois mascotes que abordarão os colaboradores que apresentarem desperdício excessivo, de forma discreta com um questionário sobre o assunto a fim de conscientizar os mesmos.

- Reuniões Objetivas: Ocorrerá reuniões breves e objetivas com intuito de reforçar o assunto, com no mínimo 5 minutos antes das refeições, conforme os horários estabelecidos pela empresa.

Recompensas

A fim de motivar e incentivar os colaboradores, serão estabelecidas recompensas de forma inversamente proporcional ao desperdício.

- PCC (Participação do Consumo Consciente): Com a apuração entre janeiro e dezembro, ao passar de cada mês será analisado pelo o RH juntamente com nutricionista e responsáveis o quanto houve de economia em dinheiro em relação a diminuição de desperdício de comida. Cada mês em que houver o atingimento de metas consequentemente será estabelecido um percentual em dinheiro para o esforço de cada colaborador em evitar o desperdício excessivo de alimentos no momento da refeição, ao final do ano haverá o cálculo da economia final, esta será dívida uma parte para a empresa e outra para os colaboradores.

  Obs.: Deve ser deixado bem claro as políticas para se receber o PCC a todos da empresa, para não gerar confusão. A empresa deve mostrar que o objetivo do mesmo não é deixar de se alimentar bem, mas sim comer aquilo que tem no prato sem haver desperdício excessivo de comida
- BC (Bônus Consciente): Através do crachá de ponto a empresa pode criar um sistema em que cada dia que o colaborador devolve o prato sem haver desperdício ele ganha um bônus para ir acumulando e trocar por prêmios, dessa forma estará disponível no site da empresa ou em cartazes no refeitório informações referentes a tabela de prêmios que terá no máximo 5 prêmios diferentes.

METODOLOGIA

A fim de manter o sigilo das informações disponibilizadas neste artigo, alterou-se o nome da empresa para NAZAKI.

Dentre os vários conceitos de métodos podem citar o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com a maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros-, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS, EVA MARIA; 2000)

O conjunto coerente de procedimentos racionais ou prático-racionais que orienta o pensamento para serem alcançados conhecimentos válidos. (BUNGE, 1978:19)

Conforme o detalhamento do problema descrito acima, utilizou-se os seguintes métodos para chegar a essas informações: Pesquisa em sites, livros, revistas e um questionário contento perguntas sobre o desperdício de alimentos dentro de uma organização, o questionário foi respondido pela nutricionista da empresa NAZAKI.

A pesquisa de campo teve como principal objetivo entender melhor a questão levantada. Assim foi preciso realizar algumas reuniões, discussões em grupo e fazer o levantamento de dados com base nas respostas da profissional de nutrição da empresa, o que foi primordial para entender e capitar as informações necessárias para buscar a resolução deste problema.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Observados os dados obtidos na empresa NAZAKI foi detectado que por dia cada colaborador consome 283g de comida, resultando em um total de aproximadamente 7,5 toneladas de comida preparada mensalmente. No entanto 20g são descartadas, ou seja, cada colaborador descarta em torno de 440g de comida por mês, além da comida que não foi servida e as sobras dos alimentos (pães e frutas) que raramente são reaproveitadas, somando 12% de desperdício.

Figura 1: Análise de desperdício

440g. mês 1.320g. mês 660.000g. Mês

Fonte: Os autores (2018).

Levando em consideração a quantidade de funcionários registrados na organização, o valor total de desperdício se torna significante. Segundo uma pesquisa realizada em um restaurante de self servisse, o consumo médio dos clientes foi de 387g, logo uma única empresa poderia alimentar cerca de 1.705 pessoas em um mês ou 77 pessoas ao dia.

Quadro 3: CRONOGRAMA DE AÇÕES

AÇÕES	PERÍODOS EM MESES											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Palestra Inicial de 50 min.												
Utilização de ferramentas												
Divulgação de recompensas												
Auditoria e fiscalização												
Divulgação de metas. (Indicadores)												
Reuniões												
Divulgação do/percentual atingido com o PCC												
Depósito do PCC.												

Fonte: Os autores (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados pela FAO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA DOS DESPERDÍCIOS) de alimentos no Brasil e no mundo, observou se a necessidade de promover ações que proporcionem a diminuição dos índices de desperdícios nas

empresas em geral, que são consideradas uma das grandes partes que contribuem para o crescimento da sociedade.

Com o objetivo de conscientizar os colaboradores das empresas, elaborou-se o projeto para minimizar o índice referente ao problema encontrado. É importante também salientar sobre os benefícios obtidos com o projeto que envolve economia de vários recursos (financeiros, materiais, ambientais, cronológicos, etc.)

O projeto conta com várias ferramentas, recompensas, meios de comunicação, e participação de todos os colaboradores, no qual o foco principal é o envolvimento dos mesmos para alcançar metas estabelecidas pelo projeto.

Sendo assim espera se que as empresas que adotem este projeto abracem a causa com ética, cidadania, profissionalismo, responsabilidade e propósito para a constante evolução do crescimento humano e valorização de tais recursos.

REFERÊNCIAS

MODELO DE MENSURAÇÃO DE SUSTENTABILIDADE EMPRESARIAL: Uma Aplicação em Vinícolas localizadas na Serra Gaúcha Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br- Aldo Leonardo Cunha Callado>Acesso em: 23.março.2016

Definição de Sustentabilidade: Disponível em:<https://prezi.com/rb1tcol8fhqp/a-base-de-toda-a-sustentabilidade-e-o-desenvolvimento-humano>Acesso em: 30.março.2016

Definição de Sustentabilidade: Disponível em: <http://www.cbcambiental.com.br/noticias/exibir/627>Acesso em: 30. Março.2016

BEDÊ, Marco Aurélio. Responsabilidade Social nas Micro e Pequenas Empresas. São Paulo: SEBRAE, 2006

TACHIZAWA, Takeshy. Gestão Ambiental e Responsabilidade Social. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2005

ETHOS, Instituto. O que é RSE. <Disponível em: http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/29/o_que_e_rse/o_que_e_rse.aspx> Acesso em: 04.abril.2016

Conceitos Responsabilidade Social Empresarial <Disponível em: http://www.cfa.org.br/acoes-cfa/artigos/usuarios/responsabilidade-social-empresarial>Acesso em: 04.abril.2016

PRADO, Thays. Por um mercado socialmente responsável. Planeta Sustentável:< Disponível em: http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/eventos/conteudo_270915.shtml>Acesso em: 05.abril.2016

Conceito Meio Ambiente:< Disponível em https://ambientedomeio.com/2007/07/29/conceito-de-meio-ambiente/-Publicado em 29 de julho de 2007 por AMBIENTE DO MEIO>Acesso em: 05.abril.2016

Origem da Sustentabilidade:< Disponível em http:// www.atitudessustentaveis.com.br/artigos/conceito-sustentabilidade-empreendimentos-construcao-civil/> Acesso em: 12.abril.2016

Definições Sustentabilidades:< Disponível em http://www.recriarcomvoce.com.br/blog_recriar/sustentabilidade-quando-surgiu-essa-ideia/>Acesso em: 12.abril.2016

História da Sustentabilidade - **Artigo confeccionado pelo Comitê Técnico da Associação Brasileira de Marcas Próprias e Terceirização - São Paulo, 2011: <**disponível em: http:// www.abmapro.org.br/page/artigos_detalhes.asp?id=5> Acesso em: 13. abril.2016

Sustentabilidade nos dias atuais- **Fonte: exame.abril.com.br:** <Disponível em:http://sustentabilidadenosdiasatuais.blogspot.com.br/>Acesso em:13.abril.2016

Gestão de projetos: material disponível em sala de aula do curso de Recursos Humanos, Faculdades Promove (2016).

Organização das Nações Unidas. Fatores sobre alimentação. 2012. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/alimentacao.pdf> Acesso em: 29.abril.2016

Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/comunicacao/noticias/2016/01/crescimento-da-classe-media-no-mundo-gera-demanda-por-alimentos-pereciveis-e-geladeiras> Acesso em: 03.abril.2016

KINKARTZ, Sabine. Crescimento populacional e o desafio da alimentação. Disponível em:<http://www.ufjf.br/ladem/2012/02/28/crescimento-populacional-e-o-desafio-da-alimentacao-por-sabine-kinkartz/> Acesso em 03.abril.2016

Revista de Política Agrícola< Disponível em: http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/86553/1/Mudancas-no-padrao-de-consumo-alimentar-no-Brasil-e-no-mundo.pdf> Acesso em: 03.maio. 2016

Yazaki Automotive Products. Disponível em: <https://www.yazaki-group.com/global/about/> Acesso em 9 Mai 2016.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia cientifica/ Maria de Andrade Marconi – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

afetividade, 37, 47, 53, 170, 171, 173, 174, 175, 363, 391
afetividade, 7, 166
aperfeiçoamento, 65, 201, 203, 210, 317, 319, 320, 406
apoio educacional, 407, 410, 411
aprendizagem, 282, 297
aprendizagem, 11, 16, 21, 26, 28, 31, 33, 36, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 62, 68, 69, 72, 73, 80, 86, 87, 88, 89, 95, 96, 98, 99, 103, 107, 108, 110, 113, 114, 115, 116, 121, 127, 131, 136, 149, 157, 159, 161, 168, 169, 171, 172, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 193, 195, 197, 198, 199, 202, 203, 205, 207, 208, 209, 210, 214, 215, 217, 221, 225, 227, 228, 233, 234, 236, 239, 243, 244, 251, 252, 262, 266, 302, 303, 305, 308, 315, 320, 324, 325, 327, 330, 338, 339, 341, 343, 344, 356, 357, 359, 362, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 406, 407, 408, 409, 411, 412
assentamentos, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22
assentamentos, 5, 13

B

brincar, 40, 41, 42, 43, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 161, 169, 170, 171, 176, 226, 237, 238, 240, 368
brincar, 5, 40, 50, 52, 54

C

ciclos de formação, 371, 372, 373
cinema, 7, 156
conscientização, 31, 35, 90, 136, 146, 374, 375, 406, 415, 422, 423
consumo alimentar, 415, 420, 421
contos de fadas, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231
contos de fadas, 5, 9, 40, 87, 94, 384
criança com deficiência, 40, 42, 44, 48, 56, 57, 58
criatividade, 7, 337, 345, 349

D

diagnóstico, 32, 63, 103, 181, 347, 360, 373, 384, 386, 388, 389, 400, 402, 403
docentes, 14, 16, 17, 22, 23, 62, 68, 71, 76, 83, 95, 118, 119, 121, 122, 125, 127, 130, 131, 180, 181, 184, 186, 192, 193, 194, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 211, 225, 366, 379

E

EaD, 413
educação, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 26, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90, 95, 96, 99, 103, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 127, 129, 133, 136, 137, 154, 156, 164, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 179, 181, 182, 184, 195, 201, 204, 207, 211, 213, 215, 222, 224, 234, 235, 239, 240, 242, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 273, 281, 282, 287, 302, 304, 305, 306, 307, 309, 313, 315, 316, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 329, 332, 333, 334, 337, 339, 341, 342, 343, 344, 355, 357, 358, 359, 362, 364, 365, 366, 371, 372, 380, 385, 386, 405, 406, 407, 409, 410, 412, 413, 416
educação escolar, 45, 62, 65, 137, 253, 258, 263, 357
educação inclusiva, 5, 40, 48, 50, 407, 409
educação infantil, 7, 156, 166
ensino, 11, 15, 16, 17, 21, 26, 33, 34, 36, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 77, 80, 81, 87, 88, 90, 95, 96, 98, 99, 104, 105, 106, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 136, 152, 154, 156, 157, 162, 168, 169, 172, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 191, 193, 195, 196, 198, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 210, 214, 217, 223, 225, 227, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 251, 254, 256, 257, 258, 260, 263, 268, 270, 271, 272, 284, 285, 286, 287, 297, 301, 303, 304, 305, 306, 308, 313, 315, 316, 317, 320, 321, 323, 324, 326, 327, 332, 357, 358, 359, 360, 362, 364, 365, 368, 369, 370, 372, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 381, 384, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412
escola, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 60, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 96, 103, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 137,140, 148, 150, 151, 156, 157, 164, 167, 168, 169, 172, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 218, 221, 223, 224, 225, 226, 229, 233, 243, 244, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 272, 281, 282, 283, 286, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 331, 344, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 365, 366, 368, 370, 371, 372, 375, 376, 377, 379, 380, 387, 388, 389, 390, 393, 394, 395, 400, 401, 403, 405, 406, 407, 409, 410, 412, 413
escola, 5, 6, 7, 44, 62, 302, 413
experiências, 12, 16, 17, 21, 43, 46, 53, 57, 69, 70, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 118, 122, 124, 125, 126, 137, 152, 159, 167, 169, 170, 183, 194, 215, 219,

220, 225, 274, 283, 287, 342, 348, 356, 365, 371, 376, 379

F

família, 25, 51, 137, 160, 163, 172, 173, 227, 229, 248, 254, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 304, 310, 312, 313, 315, 366, 388, 391, 393, 394, 400, 401, 421
ferramentas digitais, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 236, 243
ferramentas digitais, 5, 94, 98
formação continuada, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 84, 114, 118, 119, 124, 126, 127, 128, 129, 307, 308, 313, 315, 319, 320, 322, 323, 325, 330, 331, 378
formação continuada, 5, 7, 118

I

imagem, 26, 30, 140, 144, 151, 156, 158, 247, 272, 286, 289, 291, 292, 293, 296, 416
inclusão, 2, 25, 27, 34, 38, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 56, 57, 60, 82, 96, 97, 98, 113, 125, 162, 213, 257, 282, 283, 356, 357, 358, 359, 362, 364, 366, 367, 373, 379, 380, 405, 406, 407, 409, 410, 411, 412, 413, 416
inclusão escolar, 51, 57, 282, 300, 380, 406, 407, 413
inclusão escolar, 9, 405
inovação, 80, 168, 173, 322, 330, 338, 343, 345, 348, 349, 350, 351, 353, 354
inovação, 7, 337, 345, 349

J

jogos, 112, 115, 158, 159, 161, 162, 163, 171, 172, 191, 226, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 249, 251, 368, 369, 393, 401
jogos, 7, 156

L

legislação, 7, 201, 206
libras, 9, 49, 50, 405, 406, 408, 409, 412
linux educacional, 5, 94, 97
literatura, 43, 81, 157, 201, 214, 215, 217, 221, 222, 225, 227, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 268, 326, 339, 367

M

mediação, 63, 69, 72, 73, 74, 106, 107, 171, 173, 174, 218, 231, 236, 370, 374
metodologias ativas, 95, 96, 99, 113, 114, 234
música, 5, 25

P

pedagogia freinet, 7
pedagogo, 5, 62, 70
pertencimento, 143, 330
pessoa com deficiência, 33, 50, 51
práticas pedagógicas, 22, 48, 49, 55, 84, 114, 203, 302, 308, 311, 316, 371, 373
práticas pedagógicas, 7, 302
prova escrita, 179, 180, 186, 189, 191, 193, 194, 195, 196

prova escrita, 7, 201, 207
psicologia, 31, 33, 172, 273, 274, 338, 385
psicologia, 34, 59, 115, 164, 176, 177, 382, 384

R

relação professor-aluno, 69
relações de trabalho, 79, 262, 266, 267, 319

S

sala de aula invertida, 232, 233, 234, 236
sala de aula invertida, 7, 232
séries iniciais, 116, 119, 220, 229, 230, 408
sociedade, 11, 16, 23, 26, 34, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 60, 66, 76, 78, 82, 89, 90, 94, 95, 99, 115, 123, 127, 135, 139, 141, 149, 154, 167, 168, 169, 172, 179, 181, 182, 183, 184, 190, 195, 196, 217, 218, 222, 224, 235, 237, 239, 240, 242, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 266, 272, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 286, 290, 292, 293, 297, 298, 304, 306, 313, 322, 326, 329, 330, 332, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 349, 357, 359, 360, 362, 364, 365, 366, 373, 374, 375, 386, 402, 406, 415, 416, 418, 429
sustentabilidade, 415, 417, 418, 430

T

técnico administrativo educacional, 9, 405, 409
terceiro setor, 7, 337

COMPARTILHAR O DNA EDUCAÇÃO

OS TEXTOS QUE COMPÕEM ESSA COLEÇÃO ABORDAM OS MAIS VARIADOS NÍVEIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SÃO FRUTO DE UM TRABALHO INTENSO E CHEIO DE NOVOS OLHARES, CADA QUAL COM SUAS LIGAÇÕES CULTURAIS, SUAS VIVÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM AS REGIÕES ONDE VIVEM.

A PARTILHA DE VÁRIOS ARTIGOS, ALGUNS ESCRITOS DE FORMA INDIVIDUAL E OUTROS APRESENTANDO PROPOSTAS COLETIVAS DE CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES, DEMONSTRAM O QUANTO A EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO TRABALHA PARA QUE O DNA DE CADA REGIÃO DO BRASIL SE FAÇA PRESENTE E SE MULTIPLIQUE NOS MAIS DIVERSOS LUGARES DESSE NOSSO PAÍS CONTINENTAL.

NOSSO OBJETIVO É PARTILHAR, DISTRIBUIR, DIVIDIR PARA PODER SOMAR E JUNTOS ENCONTRARMOS O NOSSO VERDADEIRO DNA. COMPREENDER O QUE É DNA EDUCAÇÃO E, BEM COMO, SUA ESTRUTURA, NOS PERMITE ENTENDER OS PROCESSOS QUE GARANTEM A TRANSFERÊNCIA DE INFORMAÇÃO, NÃO NA SUA FORMA GENÉTICA, MAS, AINDA ASSIM, ENTRE OS INDIVÍDUOS.

APROVEITE BEM ESSAS LINHAS, FAÇA DESTE MATERIAL UMA ARMA CONTRA A INTOLERÂNCIA, UMA FERRAMENTA PARA ENFRENTAR AS DESIGUALDADES E PARA ALIMENTAR A ALMA.

www.dialogofreiriano.com.br

9 786580 183456

2ª EDIÇÃO