

ISPETEC

PUBLICAÇÕES

WWW.ISPETECPUBLICACOES.COM

**EDUCAÇÃO
CONECTADA:**
NOVOS TRILHAS E
CAMINHOS DE
APRENDIZAGEM.

REVISTA CIENTÍFICA DA UNIVERSIDAD ISPETEC | V. 3. N. 03. OUTUBRO. 2021



ISSN 2674-6077





ISPETEC
PUBLICAÇÕES

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL

Universidade ISPETEC e Instituto Superior de Educação, Pesquisa e Tecnologia.

EDITOR CHEFE

Terezinha de Jesus Brito

CONTATOS

 www.ispetecpublicacoes.com

 artigo@ispetecpublicacoes.com

 www.ispetec.com

PERIODICIDADE

Trimestral.

- Periódico Multidisciplinar;

- Publica artigos:

Língua Portuguesa (BR),

Inglês e Resumo em Português

e Inglês.

ISSN

International Standard Serial Number:
2674-6077

PROJETO GRÁFICO

Agência Inova ES

Comunicação Estratégica

Jornalista Responsável

Cleilton Bastos - MTB 3303/ES

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Prof^ª. Doutora Terezinha de Jesus Brito

Prof^ª. Mestra Keyla Michelle B. Vasconcelos de Sousa

Prof^ª. Mestra Meirilene Magalhães de Oliveira

Prof^º. Mestre Fábio Rogério Bezerra Pereira

Prof^º. Mestre Jean Lobato

Prof^º Mestra Sílvia Veloso Silva Braga.

APRESENTAÇÃO

A Revista Científica **Ispetec Publicações** é um periódico multidisciplinar trimestral, concebido pela *Universidade Ispetec e Instituto Superior de Educação, Pesquisa e Tecnologia*, e destinado à divulgação de produção acadêmica referente às Ciências da Educação, Direito, Administração, Tecnologia, Saúde e outros.

Seu **objetivo** é disseminar as comunicações técnicas e difundir as experiências resultantes dos diálogos entre pesquisadores, profissionais, estudantes de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* que atuam em diferentes áreas do conhecimento.

Os **artigos** enviados para publicação na revista *Ispetec Publicações* deverão ser **inéditos e originais**. Após apreciação do *Conselho Editorial*, serão direcionados para avaliação de pareceristas, equipe editorial e que possuam especialidade e/ou afinidade em relação ao conteúdo dos trabalhos sob apreciação.

A revista *Ispetec Publicações* está devidamente registrada junto ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT – Órgão vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia. Assim, todas as publicações encaminhadas – e aceitas pelo conselho editorial para publicação – podem ser informadas nos respectivos currículos de seus autores.

O Instituto Superior de Educação, Pesquisa e Tecnologia – Ispetec, instituição editora desta revista foi **fundado** pela professora *Terezinha de Jesus Brito*, que incansavelmente busca atender os desafios do mundo globalizado e preparar profissionais que imprimam em suas frentes de trabalho a marca da seriedade e da responsabilidade.

O autor que publicar seu manuscrito em um dos periódicos da *Ispetec Publicações* é responsável integralmente pelo conteúdo e ao submeter seu artigo aceita os termos de uso e declara expressamente que tais conteúdos, estão livres de práticas danosas à legislação de proteção aos direitos autorais, como o plágio, por exemplo.



VALORIZE SUA CARREIRA. DIVULGUE SUAS DESCOBERTAS E TORNE SUA PESQUISA RECONHECIDA!

A pandemia agravou as desigualdades educacionais. Essa é uma das frases que mais temos ouvido dos especialistas ao longo do último ano, ao comentarem os impactos da pandemia na Educação.

Quando olhamos para as taxas de abandono escolar, reprovação e distorção idade-série, atentando principalmente aos recortes de raça, gênero, classe, bioma, as desigualdades ficam mais evidentes.

A tecnologia está dominando o ambiente escolar e professores precisarão estar preparados para essa evolução, utilizando metodologias inovadoras, buscando alcançar melhores resultados na aprendizagem do aluno.

Esse editorial, apresentamos análise, reflexão, crítica e esforços coletivos de pesquisadores de países de Língua Portuguesa, que atuam em diversas do saber.

A ciência colabora com o desnudamento de diferentes realidades que nos circulam, e tem como objetivo estudar as culturas humanas, suas histórias, modo de vida, comportamentos individuais, sociais, proporcionando a compreensão de diferentes grupos, contextualizando

hábitos e costumes na estrutura de valores inerentes.

Neste número, verifica-se a presença de artigos com temas relacionados à: evasão escolar; desafio na educação no campo; processo essencial para a formação do aluno; visão do docente no Ensino Remoto; planejamento didático em classe multisseriada; aspectos inclusivos para alunos; tecnologias assistivas no processo de inclusão, entre outros.

Espera-se que a confiança depositada nesta revista, como um dos meios para a socialização desses resultados de pesquisa, se renove, propiciando uma maior visibilidade à produção acadêmica. Afinal, entendemos que é aí, nesse processo de iniciação, que os princípios éticos de responsabilidade para com o público começam a fazer um pouco mais de sentido, articulando-se a outras práticas formativas e alicerçando as bases para a vida do profissional e do futuro pesquisador.

Boa leitura!

Conselho Editorial

PERIÓDICO MULTIDISCIPLINAR DE PESQUISADORES DE
PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA:



REVISTA ISPETEC PUBLICAÇÕES:
Instituto Superior de Educação, Pesquisa e Tecnologia.
ISPETEC UNIVERSIDAD.

V.3 - N. 03 - OUTUBRO- 2021 | Amapá-AP.

Versão Online

ISSN (International Standard Serial Number): 2674-6077

Resumo em português e inglês.

1. Manuscritos científicos na área do conhecimento em educação.
2. Manuscritos científicos na área do conhecimento em saúde.

CDU 371

DIREITOS DE PERMISSÃO
E UTILIZAÇÃO

As opiniões emitidas nos textos publicados na
Revista Ispetec Publicações
são de total responsabilidade de seus respectivos autores.
Todos os direitos de reprodução,
tradução e adaptações estão
reservados com identificação
da fonte.

OS ARTIGOS ESTÃO DISPONÍVEIS EM:
<<https://www.ispetecpublicacoes.com/edicao-atual>>

ISSN: 2674-6077



UNIVERSIDAD
ISPETEC
PUBLICAÇÕES

SUMÁRIO

PREFÁCIO	3
A LEITURA CRÍTICA DE IMAGENS MIDIÁTICAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA COMO ATIVIDADE PRÁTICA QUE FAVORECE A APRENDIZAGEM DO ALUNO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Onilza Brito da Silva Rocha</i>	6-18
OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA <i>Ieda Gomes da Silva Santos</i>	19-30
O LÚDICO COMO INCENTIVO À PRÁTICA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO <i>Sandra Mendes Pantoja</i>	31-42
DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA <i>Valnerina da Silva Dias</i>	43-53
LEITURA: UM PROCESSO ESSENCIAL PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO <i>Marli da Silva Lima</i>	54-63
EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO ENFRENTADO NA ESCOLA PÚBLICA <i>Abelardo Willela A. Reis</i>	64-78
O ESTUDO DO MANEJO DO AÇAIZEIRO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, MACAPÁ, AP <i>Adonias da Silva Costa</i>	79-89
A PERCEPÇÃO DAS DROGAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O OLHAR DO GESTOR, PROFESSOR E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Maria Daurimar Gomes Moraes</i>	90-101
VISÃO DOCENTE DO ENSINO REMOTO DA MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19) NO ESTADO DO AMAPÁ <i>Ivana Cristina Ferreira Alberto</i>	102-112
INDÚSTRIA CULTURAL E OS DESAFIOS DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO <i>Norma Sueli Cardoso da Silva</i>	113-120
A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS DA 1ª E 2ª ETAPAS DA EJA <i>Claudina de Figueiredo Melo da Silva</i>	121-133
A FUNÇÃO DO EXERCÍCIO PEDAGÓGICO ÉTICO NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SUJEITO E SUA CAPACIDADE DE EXERCER A PLENA CIDADANIA <i>Elza Vitorino da Silva Freitas</i>	134-140
O PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM CLASSE MULTISSERIADA: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Francisca Silva Brito</i>	141-153
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES E DESAFIOS ENFRENTADOS NA ESCOLA <i>Francilma Jansen Ribeiro</i>	154-165
FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DAS TECNOLOGIAS <i>Francilma Jansen Ribeiro</i>	166-178
ASPECTOS INCLUSIVOS PARA ALUNOS AUTISTAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM <i>Edilma da Silva Machado</i>	179-190

A LEITURA CRÍTICA DE IMAGENS MIDIÁTICAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA COMO ATIVIDADE PRÁTICA QUE FAVORECE A APRENDIZAGEM DO ALUNO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE CRITICAL READING OF MEDIA IMAGES IN THE CLASSROOM CONTEXT AS A PRACTICAL ACTIVITY THAT FAVORS STUDENT LEARNING IN THE 6TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Onilza Brito da Silva Rocha ¹

RESUMO

Este artigo intitulado "A leitura crítica de imagens midiáticas no contexto da sala de aula como atividade prática que favorece a aprendizagem do aluno no 6º ano do Ensino Fundamental", reconhecendo que o professor de Artes Visuais deve trabalhar de forma clara e objetiva em sala de aula as leituras de imagens midiáticas, fazendo com que o aluno possa compreender e analisar leituras de imagens. Diante do exposto, esta pesquisa objetiva mostrar que o ensino da leitura crítica de imagens midiáticas contribui na formação de cidadãos que tenham uma visão mais ampla sobre as imagens que o cercam diariamente, tanto dentro como fora da escola. Para realizá-la optou-se pelo levantamento bibliográfico em artigos científicos, livros, periódicos, textos da internet. Após o estudo, inferiu-se que a leitura de imagens traz aos seus educandos e educadores uma vasta aplicação de conhecimentos, o que se constitui numa enorme contribuição para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que o indivíduo tem seus conhecimentos ampliados, tornando-o preparado para intervir na realidade a ponto de transformá-la. Logo, a função das Artes Visuais no ensino fundamental é de analisar, criticar e refletir a realidade humana

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Imagem. Aprendizagem. Tecnologia. Artes

ABSTRACT

This article entitled "The critical reading of media images in the context of the classroom as a practical activity that favors student learning in the 6th year of elementary school", recognizing that the Visual Arts teacher must work clearly and objectively in classroom readings of media images, enabling the student to understand and analyze image readings. Given the above, this research aims to show that the teaching of critical reading of media images contributes to the formation of citizens who have a broader view of the images that surround them daily, both inside and outside the school. To carry it out, we opted for a bibliographic survey in scientific articles, books, periodicals, internet texts. After the study, it was inferred that image reading brings its students and educators a wide application of knowledge, which constitutes a huge contribution to the teaching-learning process, since the individual has expanded knowledge, making it the prepared to intervene in reality to the point of transforming it. Therefore, the function of Visual Arts in elementary school is to analyze, criticize and reflect the human reality.

KEYWORDS: Reading. Image. Learning. Technology. Art.

¹ **Mestra em** Ciências da Educação pela Universidade Ispetec (Flórida/USA); **Pós-Graduação em** Pedagogia, Orientação e Supervisão Escolar (Macapá/Ap); **Licenciatura em** Artes Visuais – Universidade Federal Do Amapá – Unifap (Macapá/Ap) e Professora do Sistema Modular de Ensino.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho de pesquisa é mostrar a necessidade de valorização da disciplina de Artes Visuais a partir da leitura crítica de imagens no cotidiano do ensino fundamental, sendo esta proposta mais do que um passatempo ou objeto de entretenimento para o aluno, constituindo-se, na realidade, atitude importante para a aplicação de uma educação que visa o desenvolvimento pessoal e cultural na sociedade.

Considerando que a Lei 9394/96 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CEB nº 12.287, de 2010 – que determina: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, propiciou que nossa pesquisa investigue a importância do Ensino de Artes Visuais no ensino fundamental. Além de observar a qualificação dos professores e a falta de cumprimento das leis educacionais em artes visuais.

A abordagem da leitura crítica das imagens influencia o trabalho de educadores que se reportam a uma pedagogia da imagem. A pedagogia da imagem situa-se no marco teórico dos Estudos Culturais, e considera que a educação não se restringe às formas legais quase sempre organizadas na instituição escolar.

Em qualquer sociedade há inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes instâncias socioculturais. Grande parte desses mecanismos tem como função primeira educar os sujeitos para que vivam de acordo com regras estabelecidas socialmente. Por estarem inseridos na área cultural, esses mecanismos revestem-se de características como prazer e diversão, mas, ao mesmo tempo, educam e produzem conhecimento.

Constata-se, mediante a leitura bibliográfica e observações durante os anos de dedicação ao ofício de educadora na disciplina de Artes Visuais que cabe ao

professor dessa disciplina estimular seus educandos para a familiarização e o contato frequente com as imagens, pois estas o induzem a perceber que ler uma imagem é uma atividade que traz informações que se encontram nos traços, nas linhas, nas cores e nas formas, num conjunto de significações para o mundo, e que o resultado desta leitura trará conhecimento e possíveis mudanças na concepção da forma com que se vê o mundo.

Desta forma a leitura de imagem dentro do contexto escolar pode ampliar o repertório imaginativo e criativo, pois traz uma importante contribuição no processo de desenvolvimento para uma leitura crítica de si e da realidade do mundo, já que toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor.

Assim, enfatizar o estudo em torno da leitura crítica de imagens constitui uma importante contribuição para que o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento do aluno venha a ser ampliado, tornando-o um indivíduo preparado para intervir na realidade a ponto de transformá-la.

O trabalho possui relevância para a prática pedagógica, uma vez que através da leitura crítica de imagens é possível estimular o aluno a realizar leituras múltiplas do mundo que o cerca, sendo que o educador passa a ter papel decisivo no estímulo a consciência crítica e a interpretação que o aluno é capaz de efetuar diante das diferentes manifestações artísticas. A isso denominamos de instigação do olhar sobre as representações imagéticas com plena reflexão a respeito dos aspectos mais insuspeitos daquela representação imagética

A questão/problema para a qual busca-se resposta: De que maneira o professor de Artes Visuais, na sua prática pedagógica, poderá estimular o aluno a fazer uma leitura crítica da realidade através do uso de imagens?

Basicamente, a metodologia que foi adotada para o desenvolvimento da pesquisa consistiu no fichamento das obras referenciais que fornecem suporte

ao tema, além da leitura de outros autores que, direta ou indiretamente, contribuem para a compreensão do tema.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO (TIC'S): ABORDAGEM E DEFINIÇÃO

Na atualidade, ocorre mudanças cada vez mais rápidas na forma das pessoas ensinarem e aprenderem, principalmente com o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's). Isso pode ser observado pela simples constatação de que estes recursos estão cada vez mais incorporados e presentes em cotidiano dos indivíduos, especificamente no contexto educacional.

O próprio conceito de Tecnologias da Informação e da Comunicação, aponta para mudanças mais efetivas, já que a tecnologia passa a ser usada como fonte e meio de produção de informações e como nova forma de comunicação.

Assim, Tecnologias da Informação e Comunicação podem ser conceituadas como sendo todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres (BORBA, 2014).

Compreende-se que as TIC's, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

De acordo com Mota (2016, p. 48)

Sabemos que o canal (meio) determina o modo de transmissão e recepção da mensagem. Além disso, a tecnologia faz uso de diferentes linguagens (escrita, imagética, sonora) criando novos signos linguísticos, nos termos de Ferdinand de Saussure, que portam novos significados (conceitos) e significantes (forma material de representação). Nos parece claro, então, que a tecnologia é uma nova forma de linguagem e sua inserção e ampliação constante tornam quase impossível a tarefa de elencar todos os exemplos que a

ilustrariam: desde a internet, com sua linguagem HTML, redes sociais, blogs, wikis, passando por visualizações de abstrações existentes apenas no mundo virtual dos jogos e simulações; até novas formas de educação proporcionadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), para cursos de educação a distância (EAD) ou "blended learning", que unem EAD e educação presencial.

Essa nova linguagem possibilita, para a educação, novas relações com a memória/registo visual, escrita e oral, novas estruturas de enunciados multimodais, novos formatos de comunicação e interação social e novas formas de visualização e representação de esquemas abstratos que implicam em novas formas de compreensão e desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a inserção maciça das tecnologias nos modos de produção exige uma nova educação. Se hoje o trabalho intelectual já é automatizado, é tarefa urgente e fundamental da educação fornecer uma formação geral sólida e desenvolver o pensamento abstrato.

Nesse contexto seria, no mínimo, uma subutilização adotar as TIC como mero instrumento para substituir recursos antigos (lousa, texto impresso e caderno) ou oferecer aulas presenciais tradicionais a distância em AVA, em vídeos compartilhados na rede ou videoconferências. (MOREIRA, 2014).

Nessa perspectiva, a principal contribuição das TIC se relaciona ao desenvolvimento do pensamento abstrato potencializado através de visualizações do real e dos modelos científicos que não estariam acessíveis diretamente. Assim, parece evidente a possibilidade que as TIC oferecem para levar o aluno mais longe, apresentando-lhe novas perspectivas sobre a realidade. Delano (2012, p. 72) informa que

Já se reconhece os desafios enfrentados pelos professores para inserir as TIC em suas aulas. Não bastassem as dificuldades

formativas, na medida em que nem todos os cursos do ensino superior preparam adequadamente o professor em relação às TIC, há também dificuldades operacionais, sejam eles a falta de recursos materiais ou mesmo a falta de condições de trabalho do professor.

Segundo Alves (2014) apesar disso, os benefícios e potencialidades evidenciados nas pesquisas em educação e educação em ciências nos parecem motivadores para que esses desafios sejam superados de forma que cada vez mais possamos proporcionar um ensino de ciências condizente com a complexidade e potencialidade do mundo atual.

O uso das novas tecnologias dentro do ambiente escolar já vem sendo efetivado há algumas décadas, a revolução industrial trouxe para as fábricas um novo padrão de exigência, onde cada vez mais as pessoas tinham que se aprimorarem para a utilização das máquinas que vinham do exterior, essas mesmas pessoas iludidas por um salário e vida melhor começaram a busca por um perfil profissional melhor ditando uma nova organização no mercado industrial e educacional.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (FREIRE apud OLIVEIRA, 2009, p. 35)

É importante que essa meta da educação não seja aplicada apenas para os alunos e sim para todos os envolvidos no processo educacional. Os professores, coordenadores também estejam se descobrindo, inventando e se renovando na sua área de atuação, por que só dessa forma teremos um ensino com qualidade e não apenas quantitativo.

Realizar este empreendimento pedagógico, ou seja, vivenciar novas formas de ensinar e aprender incorporando as tecnologias, requer a importância com a formação inicial e continuada do professor. Esta formação, no entanto, não tem se constituído em preocupação primordial daqueles que se têm ocupado em discutir a importância de uma alfabetização audiovisual ou para mídia, a ser feita pela escola, embora seja mencionada em quase todos os trabalhos pertinentes. (SAMPAIO, 2008, p.66-67).

Neste ponto, a realidade dentro das escolas e trazer um HTPC que corrobore com as necessidades dos professores, onde a questão das novas tecnologias possa ser discutida, argumentada e planejada em conjunto com o coordenador pedagógico e dessa maneira possam montar materiais lúdicos e contextualizados, para que consigam viabilizar aulas audiovisuais com qualidade.

O HTPC pode ser direcionado uma vez por mês apenas ao uso do computador, onde os professores possam estudar novas ferramentas, criarem novas atividades para o processo de alfabetização, o coordenador também deve contribuir proporcionando oficinas dentro do âmbito escolar para que os educadores possam ter momentos de formação com especialistas da área tecnológica educacional.

Assim a formação do professor pode ser feita continuamente de duas formas, ou na escola no HTPC ou através de parceria utilizando o estudo a distância. O importante é que essa formação possa ser realizada de alguma forma, seja ela presencial ou à distância.

Além dessas formações na área tecnológica educacional, outro ponto importante é o planejamento das atividades que serão realizadas com o uso do computador, dessa forma veremos a seguir como o planejamento pode contribuir e ser eficaz no processo educativo.

Quando a escola se propõe a diminuir as desigualdades sociais utilizando a escola para promover uma educação com qualidade, isso passa a estimular os alunos, tornando a exclusão social menor.

Às escolas cabe a introdução das tecnologias e conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, a fim de capacitar o aluno a buscar corretamente a informação em fontes de diversos tipos. É necessário também, conscientizar toda a sociedade escolar, especialmente os professores que trabalham com alunos, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural.

Freire (2005, p.20) explica que a formação nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com ajuda dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. “Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si mesmo”. A tecnologia surge e se desenvolve taticamente para que o aluno seja protagonista nato de sua autonomia.

Os benefícios sócio educacionais do uso das tecnologias poderão ser perfeitamente notados quando alunos e professores são incentivados a construir uma relação dialética e, ao mesmo tempo, cercada da preocupação com o desenvolvimento das aptidões, não apenas para a assimilação de conhecimentos, mas principalmente, para lidar com o meio onde vivem. De acordo com Neves (2012, p. 37)

É um fato decisivo da época presente que a cultura de computador esteja proliferando e transformando toda dimensão da vida desde o trabalho até a educação. Para dar uma resposta inteligente à dramática revolução tecnológica de nossos tempos, precisamos começar a alfabetizar quanto as tecnologias disponíveis já numa idade precoce. A própria alfabetização tecnológica, no entanto, precisa ser teorizada.

Assim, o conhecimento sobre o funcionamento das tecnologias envolve, portanto, aprender como usar computadores, acessar informações e material educativo na internet, usar correio eletrônico e serviços de listas, bem como construir *websites* com programas específicos

para alunos com deficiência auditiva O conhecimento sobre as tecnologias compreende o acesso e o processamento de diversos tipos de informações que abundam na chamada “sociedade da informação” (WEBSTER, 2005, p. 31).

Em termos objetivos pode-se definir o espaço onde se utiliza as tecnologias como “um ambiente educacional, usado para fomentar a prática pedagógica utilizando para isso as tecnologias, mídias e TICs” (SILVA, 2005, p. 56).

Infelizmente, muitas escolas da rede pública têm mostrado um número preocupante de educandos que apresentam baixo rendimento escolar, que ficam reprovados, desistem no decorrer do ano letivo ou chegam ao ensino médio com grandes dificuldades em relacionar o conhecimento à sua vida, justamente por terem pouco contato com tecnologias que lhes proporcionem a facilidade na comunicação. Um dos fatores que se considera para verificar as causas desses problemas, diz respeito as próprias tecnologias utilizadas na construção do conhecimento, o que se evidencia através das atividades que os professores adotam no processo ensino-aprendizagem, comprometendo o desempenho do aluno na sala de aula.

Viana (2012, p. 62)

Ainda hoje se observa que existem professores que não conhecem as tecnologias disponíveis na escola e muito menos como utilizá-las em favor do aluno para acelerar o processo de aquisição do conhecimento que deveria ser dinâmico, envolvente e prazeroso, além de intercambiável. A importância da inclusão dessas tecnologias nas escolas públicas numa perspectiva dialógica no processo educativo é algo imprescindível para o ensino-aprendizagem numa perspectiva emancipatória.

Como recursos para a aprendizagem, os elementos que fazem parte do que se denomina de tecnologias devem ser considerados como meio para potencializar a aprendizagem, tornando-a significativa

para o aluno. Embora a escola dedique grandes esforços em melhorar o atendimento aos alunos, o acesso as tecnologias ainda são limitadas.

Não se trata de agravar as diferenças ou de esboçar uma primazia de um modo de expressão em relação ao outro, mas de tornar clara a contradição da postura adotada pela escola entre o que incentiva e aquilo que permite o aluno realizar mediante o uso das tecnologias.

CULTURA VISUAL E LEITURA DE IMAGENS

A educação da cultura visual requer abordagens investigativas favorecendo a construção do conhecimento do educando como agente no mundo produtor de culturas. Nessa perspectiva é importante analisar as imagens, explorar seu uso, funções e significados. Pois o ensino se torna mais abrangente quando são utilizadas as representações visuais que permitem a aprendizagem de tudo que os textos escritos não conseguem revelar.

Nesse prisma, faz-se necessário que as leituras das imagens sejam inseridas dentro de um contexto sócio cultural e político do processo ensino aprendizagem, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, onde as crianças precisam se preparar para conhecer o mundo que as cerca, pois só através de um ensino de qualidade elas serão capazes de entender e compreender tudo o que está a sua volta, construindo assim, a sua própria identidade, se tornando sujeitos plenos e realizados.

[...] Se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1994, p. 30).

Contudo, isso só será possível quando a escola abrir novos horizontes, passando a integrar a leitura

visual no ensino fundamental, levando sempre em consideração que esse processo vai além das disciplinas e do conteúdo escolar, ultrapassam barreiras, levando o conhecimento ao encontro da globalização, incluído no seu contexto estrutural, uma visão de mundo.

Nesse enfoque, podemos citar o artigo *Olhar "Formatado"* de Raimundo Martins, Alexandre Pereira e Kelly Bianca Clifford Valença, publicado em dezembro de 2012, que traz no seu bojo as questões pertinentes ao tema, dando ênfase a uma nova perspectiva de educação para a cultura visual, onde os autores ressaltam as formas hegemônica, de poder e de discriminação em relação a leitura das imagens e, diante desse modelo direcionado de ensinar, de ver o mundo em uma só direção, eles propõe uma nova metodologia dentro da educação da cultura visual que venha desconstruir a forma metodológica que as imagens estão sendo repassadas na escola, construindo assim novas possibilidades que leve o educando a se ver, enxergar com seus próprios olhos, se identificar nesse processo e ir além daquilo que a imagem lhe mostra.

Portanto, precisamos de professores capacitados, comprometidos em oferecer a seus educandos um ensino de qualidade, que favoreça a aprendizagem de leitura de imagens. Para Sardelich (2006 p.459) "as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento".

Diante disso, pensamos na leitura de imagens, não só como uma atividade recreativa, mas sim como algo significativo e, acima de tudo produtivo, capaz de proporcionar conhecimento.

Nessa vertente buscamos refletir a leitura de imagem na prática educativa como fator importante no desenvolvimento dos educandos. Pois, é importante ressaltar, que estamos vivendo uma época de grandes mudanças nos paradigmas educacionais, nesse contexto estamos elencando as imagens como recursos metodológicos, uma ferramenta necessária, que usada

de forma correta irá trazer grandes benefícios ao processo de conhecimento do educando.

Diante disso, percebemos a necessidade de práticas educativas com leitura de imagens como compreensão crítica da cultura visual, método necessário no processo ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental que é a base da formação do ser humano. Nessa perspectiva, os educadores e educandos precisam acompanhar o processo evolutivo tendo em vista que as imagens educam e transmitem conhecimento de forma prazerosa e eficaz.

Nesse processo, o papel do educador pode ir além do ser o transmissor de práticas baseadas em um sagrado deve ser aos estudantes, na medida em que se supõe que a escola foi dotada dessa missão social. Mas isso não é garantia de que o consigo, especialmente nesses tempos de capitalismo cognitivo, e menos ainda no ensino médio. A escola foi perdendo a função para qual foi criada no século XIX: articuladora de identidade nacionais e reprodutora de uma estratificação social com a porta aberta a certa mobilidade dos melhores (DUBET APUD MARTINS E TOURINHO, 2013 P.91).

Existe a necessidade de educadores que atuem de forma qualitativa, voltada ao olhar do aluno como um todo, não somente em parte, pois ao direcionar o olhar do educando, podemos fazer com que este, deixe de ver e perceber ao seu redor coisas importantes para seu crescimento, tanto pessoal, como profissional. A esse respeito, achamos relevante destacar o artigo *Leitura de Imagem, Cultura Visual e a Prática Educativa* de Maria Emília Sardelich, publicado em junho de 2006, onde a autora discorre sobre vários conceitos de leitura de imagem e cultura visual, apontando sua proximidade e distância na sua aplicação na prática educativa; sugerindo novas perspectivas de mudanças no ambiente escolar e propostas que contribuam para o sucesso de todos.

Toma-se como base para a abordagem da pesquisa os referenciais teóricos de Fernando Hernández, Maria Emília Sardelich, Raimundo Martins, Irene Tourinho, entre outros, que discutem sobre a importância da imagem para o processo de ensino e de aprendizagem, principalmente, na educação formal.

LEITURA CRÍTICA DE IMAGENS NA CULTURA VISUAL

Com as constantes mudanças percebidas na sociedade denominada de pós-moderna existe a tendência de não se enfatizar a importância da leitura crítica de imagens, tornando o processo de ensino e aprendizagem sujeito a deficiências, especialmente no caso do aluno que necessita desenvolver uma visão crítica e transformadora da sociedade.

A abordagem da leitura crítica das imagens influencia o trabalho de educadores que se reportam a uma cultura da imagem. Essa cultura situa-se no marco teórico dos Estudos Culturais, e considera que a educação não se restringe às formas legais organizadas quase sempre na instituição escolar.

De acordo com Guareschi (2009) em qualquer sociedade há inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes instâncias socioculturais. Grande parte desses mecanismos tem como função primeira educar os sujeitos para que vivam de acordo com regras estabelecidas socialmente. Por estarem inseridos na área cultural, esses mecanismos revestem-se de características como prazer e diversão, mas, ao mesmo tempo, educam e produzem conhecimento.

Assim, enfatizar o estudo em torno da leitura crítica de imagens constitui uma importante contribuição para que o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento do aluno venha a ser ampliado, tornando-o um indivíduo preparado para intervir na realidade a ponto de transformá-la

Na atualidade existe uma série de discussões em torno da importância da leitura crítica de imagens no

processo de ensino e aprendizagem, algumas convergentes e outras divergentes.

No contexto do Ensino Fundamental é importante que as aulas possam aperfeiçoar a leitura imagética do aluno. Isso ocorre porque a imaginação do indivíduo e sua capacidade de percepção em relação ao mundo que a cerca é apurado.

Por isso, o discurso imagético deve permear o trabalho do professor no Ensino Fundamental visto que esse tipo de leitura “refere-se ao uso de estratégias onde prevalece um conjunto de imagens (fotos, desenhos, *cartoons*) com a finalidade específica de transmitir uma mensagem” (FRANZ, 2007, p. 55)

Derdik (2005, p. 69), alerta sobre o quanto os imaginários estão sendo mediados e formulados pelas diversas produções culturais

Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. O imaginário contemporâneo é entregue a domicílio. O indivíduo é submetido a um profundo condicionamento cultural, e é sobre estes conteúdos que este vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia.

A produção imagética no Ensino Fundamental estimula o aluno a se envolver por completo com as propostas do professor na sala de aula. As imagens que circulam no meio externo são rapidamente captadas pelo aluno e, nesse sentido, quando o professor usa o desenho ou qualquer outra demonstração gráfica está, na realidade, convidando o aluno a ter uma participação plena nas aulas certo de que isso realmente funcionará para atrair e manter a atenção do educando.

Barbosa (2009, p. 55) explica

É o adulto que apresenta o mundo da cultura para o aluno, desde seu nascimento: primeiro os pais e parentes, mais tarde na escola o professor e os

colegas, com isso ela vai se apropriando de vários saberes, contribuindo para seu desenvolvimento como ser humano.

Ferraz e Fusari (2007, p. 106) explicam que "análises dos conceitos, dos saberes em Arte que os alunos ainda não dominam e que são considerados essenciais para que elas possam gradualmente diversificar, aprofundar, aprender o fazer e o entender" produções artísticas e suas histórias".

Segundo Luria (2001, p.12) "o que o indivíduo pode fazer hoje com auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só". Dessa forma o indivíduo sem a assistência dos adultos, sem nenhuma atenção, terá dificuldades para conseguir uma evolução do pensamento abstrato e na leitura imagética.

Por outro lado, a Educação da cultura visual parte de uma constatação básica, ou seja, de que a todo o momento estamos em contato, através da visão com informações visuais carregadas de sentido. Por isso, a cultura visual do homem, independente da sua condição sócio econômica é rica e variada, ainda que em muitos momentos se torne difícil compreender a profusão de imagens que são colocadas diante dos seres humanos. "A cultura visual alimenta-se do conjunto dessas imagens para poder dar sentido à vida e ao conhecimento humano" (TOURINHO, 2010, p. 39). O contato com as informações visuais é parte intrínseca da experiência humana. Em todas as sociedades, independentemente da condição socioeconômica dos indivíduos, a profusão de imagens faz parte de suas percepções desde muito cedo. Assim, compreende-se que a cultura visual é um elemento que dá sentido a existência humana, sendo capaz de tornar um cidadão crítico e participativo.

Como afirma Sardelich (2002) desde a mais tenra infância e os primeiros contatos com a profusão de imagens ao redor, os seres humanos estruturam tudo aquilo que lhes fornece prazer e atende as suas necessidades, as escolhas, as preferências, tendo como base aquilo que os olhos são capazes de observar e

captar. Ao internalizar as preferências e os temores, com fundamento naquilo que os olhos observam ou conseguem captar, então forma-se o que se denomina de cultura visual (MANGUEL, 2002).

A esse respeito Tourinho (2010, p. 52) explica que

A grande quantidade de imagens que vemos no dia-a-dia, expostas de forma caótica e muitas vezes fora de contexto, está voltada quase sempre para gerar consumo. São apelativas e desencadeiam tantos estímulos que muitas vezes tornam os homens alienados diante delas. Por isso, pode-se dizer que os indivíduos veem e não veem, olha-se e não se olha. Se no ensino é ensinado a ver/olhar, é porque isso possibilita camuflagens e ocultamentos.

Muitos estudiosos têm apresentado um interesse considerável no estudo imagético, principalmente, pela necessidade de buscar o que se denomina de alfabetização visual, que se evidencia em diferentes nomenclaturas, como leitura de imagens e cultura visual (SARDELICH, 2002). Em consonância com este pensar, compreendemos a alfabetização visual como um aspecto essencial da natureza humana e de sua expressão no mundo.

Assim, hoje, atribui-se muita importância a cultura visual nas aulas de Arte a ponto de muitos especialistas buscarem implementar metodologias de ensino que destaquem a cultura visual e a leitura de imagens como elementos centrais no conhecimento sobre o mundo e sua dinâmica. Mesmo que essas iniciativas ainda não sejam consenso, principalmente, entre boa parte do professorado que muitas vezes ficam de fora das discussões por diversos motivos.

O próprio termo cultura visual desperta a atenção de muitas pessoas, principalmente, a partir do momento que muitas abordagens metodológicas trouxeram para o centro das discussões a importância de se aprender e ensinar a partir da captação das imagens do cotidiano do aluno e do professor.

Para Martins (2002, p. 63)

Nem sempre esse assunto tem sido discutido de maneira a considerar o sujeito da leitura: o aluno. E é justamente esta proposta que se deseja levar em consideração, as condições de construção de conhecimento do aluno no domínio da leitura estética. Afinal não há leitura de imagem que não seja influenciada pela experiência de vida do leitor.

A importância da educação cultura visual é evidente na maneira como o indivíduo exercer a cidadania, pois sem uma educação visual apurada, o sujeito se torna incapaz de discernir aquilo que está a sua volta e, portanto, estará despreparado para lidar com as situações adversas do cotidiano.

A cultura visual engloba justamente a possibilidade de que o homem expresse suas opiniões, externalize suas percepções e troque experiências com seus pares. Para que isso tenha significado é preciso que a cultura visual seja vivenciada e transmitida de forma dinâmica e estimulante. Fernandez (2002, p. 47) acrescenta que

O trabalho de leitura e de mediação que a palavra e a imagem requerem, no mundo atual, torna-se imperativo em uma perspectiva de conhecimento, de humanização e de inserção social dos indivíduos. Para isso é importante o conhecimento sobre a história da arte e o exercício constante da leitura da imagem para quem trabalha com o ensino da arte.

Sardelich (2002) propõe que o professor dedicado a ensinar a história da Arte com base na leitura de imagens incentive a apropriação da cultura visual, ou seja, desenvolva um trabalho onde a imagem deve ser apresentada aos alunos e explorada antes mesmo de se falar sobre a história da Arte. Isso deve ocorrer porque a cultura visual e as imagens que dela fazem parte são caracterizadas por significados múltiplos que podem ajudar o indivíduo a interpretar melhor aquilo com que

se defronta no cotidiano, dependendo com contexto onde esteja inserido.

Manguel (2002, p. 58) reitera que:

Devido ao crescente número de informações visuais que recebemos cotidianamente, destacamos a importância do aprendizado dessa educação visual, onde o aluno aprenderá deste cedo à importância da sensibilização do olhar, ou seja, aprenderá que ler imagens e interpretá-las. Compreendendo quais as informações que elas nos trazem e o que nos dizem.

A proposta de se trabalhar com mais afinco o estudo da cultura visual e, por conseguinte, a leitura de imagens, dá-se pelo fato de que desde muito cedo os seres humanos são expostos diariamente a um número incontável de imagens e, como parte de sua natureza, passa a tentar decifrá-las de acordo com o conhecimento que possui ou mesmo da experiência percebida até então.

Nesta perspectiva, dominar os conhecimentos pedagógicos relacionados às artes visuais é de fundamental importância como subsídio para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem da arte na atualidade.

A busca de propostas contemporâneas para tratar das questões do ensino-aprendizagem nas instituições de ensino formal, vem sendo uma das principais preocupações dos professores de artes visuais das escolas brasileiras do ensino infantil, nas duas últimas décadas.

Hernández pondera que “os signos e os símbolos são o veículo do significado e ocupam um papel na vida da sociedade, numa parte dessa sociedade, que é a que de fato lhes dá vida” (2009, p.53). Neste pensar, observa-se que a cultura visual é composta, então, de todos aqueles símbolos e signos que chegam até as pessoas por meio de diversos veículos de propagação visual. Todas essas imagens têm uma função preponderante, capaz de trazer ao observador uma

percepção mais apurada daquilo que o cerca e no meio onde está inserido, ampliando simultaneamente seu conhecimento de mundo.

Assim, compreende-se que a cultura visual parte de uma constatação básica, ou seja, de que a todo o momento estamos em contato, através da visão com informações visuais carregadas de sentido. Por isso, a cultura visual do homem, independente da sua condição sócio econômica é rica e variada, ainda que em muitos momentos se torne difícil compreender a profusão de imagens que são colocadas diante dos seres humanos. “A cultura visual alimenta-se do conjunto dessas imagens para poder dar sentido à vida e ao conhecimento humano” (TOURINHO, 2010, p. 39).

O contato com as informações visuais é parte intrínseca da experiência humana. Em todas as sociedades, independentemente da condição socioeconômica dos indivíduos, a profusão de imagens faz parte de suas percepções desde muito cedo. Assim, compreende-se que a cultura visual é um elemento que dá sentido a existência humana, sendo capaz de tornar um cidadão crítico e participativo.

Sardelich (2006) afirma que desde a mais tenra infância e os primeiros contatos com a profusão de imagens ao redor, os seres humanos estruturam tudo aquilo que lhes fornece prazer e atende as suas necessidades, as escolhas, as preferências, tendo como base aquilo que os olhos são capazes de observar e captar.

É exatamente dessa cultura visual que os programas televisivos se aproveitam para distorcer a percepção das pessoas sobre o que constitui realidade ou engano. As imagens apresentadas pela mídia – qualquer mídia – podem, muitas vezes, deturpar o verdadeiro sentido daquilo que acreditamos ser a verdade.

Nesse sentido, compreende-se que a linguagem constitui o recurso essencial para que os indivíduos venham a estabelecer uma relação de complementaridade, baseada na compreensão da mensagem, dos desejos e intenções do interlocutor.

Hoje, a linguagem utilizada em muitos veículos de comunicação utiliza o expediente da persuasão para atrair a atenção e insuflar as notícias de modo a causar no interlocutor um impacto emocional forte a ponto de movê-lo a opinar, mesmo sem qualquer comprovação ou base para julgamentos.

Mesmo hoje, Fusari (2007) informa que não é difícil encontrar professores de arte, tanto da rede oficial como do particular, não atualizados com as mudanças nos métodos de ensino. Conseqüentemente, estes são mais resistentes a inovações no ensino e na aprendizagem da arte, principalmente no que se refere aos métodos de aprendizagem mais contemporâneos. Outros professores até conhecem, mas não tem segurança e conhecimentos pedagógicos necessários para trabalhar as mudanças no ensino de Artes Visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e valorização da disciplina de Artes Visuais, mediante a leitura de imagens, entre os discentes do ensino fundamental tem sido uma realidade que cada vez mais depende da ação do professor e das metodologias dinâmicas que é capaz de desenvolver. Nesse sentido, constata-se que as novidades em termos teóricos, metodológicos e práticos no ensino de Artes Visuais no Brasil muitas vezes não chegam ao conhecimento dos professores.

Diante disso, é comum observar o emprego de metodologias repetitivas, que limitam o conhecimento dos discentes transformando expectativas e diminuindo as oportunidades dos indivíduos de progredir no conhecimento.

Percebe-se dessa maneira que novos contornos educacionais estão sendo desenhados em relação a valorização da disciplina de Artes Visuais, oportunizando a todos aqueles envolvidos com o processo de aprendizagem e, especialmente, com o ensino de Artes Visuais, a mobilizarem seus conhecimentos numa perspectiva interdisciplinar que venha a proporcionar

aos discentes a formação para a cidadania, com o fortalecimento da autonomia, da criatividade e da liberdade para a construção de uma sociedade mais consciente de seu papel.

Em termos simples podemos dizer que a definição de cultura visual, passa necessariamente pela percepção que conseguimos expressar diante de tudo que é apresentado aos seres humanos.

Entendemos então que as imagens que são veiculadas ou mesmo expostas no cotidiano são o ponto de partida para que passemos a elaborar novos conhecimentos ou mesmo refletir sobre a maneira como somos e aquilo que desejamos. Assim, ainda que estejamos conscientes ou não a cultura visual está em nossa volta nos envolvendo e modificando nossa visão de mundo.

A Educação da cultura visual parte de uma constatação básica, ou seja, de que a todo momento estamos em contato, através da visão com informações visuais carregadas de sentido. Por isso, a cultura visual do homem, independente da sua condição sócio econômica é rica e variada, ainda que em muitos momentos se torna difícil compreender a profusão de imagens que são colocadas diante dos seres humanos.

A grande quantidade de imagens que vemos no dia-a-dia, expostas de forma caótica e muitas vezes fora de contexto, está voltada quase sempre para gerar consumo. São apelativas e desencadeiam tantos estímulos que muitas vezes tornam os homens alienados diante delas. Por isso, pode-se dizer que os indivíduos veem e não veem, olha-se e não se olha. Se no ensino de artes é ensinado a ver/olhar, é porque isso possibilita camuflagens e ocultamentos.

Muitos estudiosos no campo das Artes Visuais têm apresentado um interesse considerável no estudo imagético, principalmente, pela necessidade de buscar o que se denomina de alfabetização visual, que se evidencia em diferentes nomenclaturas, como leitura de imagens e cultura visual

Em consonância com este pensar, compreendemos a alfabetização visual como um aspecto essencial da natureza humana e de sua expressão no mundo.

Assim, hoje, atribui-se muita importância a cultura visual nas aulas de Artes a ponto de muitos especialistas buscarem implementar metodologias de ensino que destaquem a cultura visual e a leitura de imagens como elementos centrais no conhecimento sobre o mundo e sua dinâmica. Mesmo que essas iniciativas ainda não sejam consenso, principalmente, entre boa parte do professorado que muitas vezes ficam de fora das discussões por diversos motivos.

REFERÊNCIAS

- ABNT NBR 14724:2011. Norma Brasileira. **Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação**. 3. ed. Rio de Janeiro, 17.03.2011. Disponível em: http://www.usp.br/prolam/ABNT_2011.pdf
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório anual**. Macapá, 2008.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.
- _____. **Arte na escola: O discurso metodológico na leitura de imagens**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2009.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Artes)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso nacional, 1988.
- BRASIL. **Secretaria Estadual de Educação: Caderno de Artes do Projeto Correção de Fluxos**. Macapá: SEED, 2008.
- BUENO, P. H. **A educação da liberdade: perspectivas para aprendizagem no ensino fundamental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BUORO, A. B. **Olhos Que Pintam: A leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DERDIK, C.. **Pedagogia do ensino de Artes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- FRANZ, T. **O discurso imagético na escola**. São Paulo: Moderna, 2007.
- FREITAS, Francisco A. **O ensino de artes visuais: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FUSARI, A.; FERRAZ, M. **O conhecimento no ensino de Artes: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FUSARI, A. S. **A participação do professor nas emoções do aluno**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007
- LAMAS, A. L. B. **Educação em Artes no ensino fundamental: perspectivas e possibilidades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIMA, Basílio C. **Artes visuais na sala de aula: Aspectos metodológicos**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2009.
- LIOTO, Pedro S. **Artes Visuais e aprendizagem na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIS. E. A. B. **Professor de Arte no Século XXI**, Faculdade Internacional de Curitiba. Quedas do Iguaçu, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/professor-de-arte-no-seculo-xxi/68299/> Acesso em 29 jul. 2020.
- MACHADO, Lucia S. **Artes Visuais em transformação na escola**. São Paulo: Moderna, 2007.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a linguagem do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.
- MARTINS. M. C. **A Língua do Mundo Profetizar, Fluir e Conhecer Arte**, São Paulo: FTD, 2001.
- MARTINS. M. C. **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, 2005.
- MARTINS, R. “A Cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver”. In: OLIVEIRA, Marilda O. de. (Org.) **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Edusfm, 2007. pp.19-40.
- MOREIRA, Paulo F. **Educação em artes visuais na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- PASSOS, I. I. **Artes visuais na escola**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SANTOS, Teodoro A. **Arte Educação no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Maria C. **Artes Visuais**: Contexturas históricas e educacionais. São Paulo: Moderna, 2010.

TAVARES, Francisco A. **Artes Visuais e aprendizagem**: Valorizando a formação do professor. Rio de Janeiro: EDURJ, 2005.

OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ESTUDO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

THE CHALLENGES FOR CAMPUS EDUCATION: A LITERATURE REVIEW STUDY

Ieda Gomes da Silva Santos ¹

ISSN: 2674-6077

RESUMO

Este artigo tem como tema “Os desafios para educação no campo: um estudo de revisão bibliográfica” a partir da constatação de que para que ocorra uma educação de qualidade é necessário que se tenha elementos básicos, como estrutura física adequada, recursos financeiros, boas condições de trabalho e especialmente formação continuada de professores, tudo isso contribui significativamente para mudanças e melhorias do sistema educativo. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar quais os desafios enfrentados para a oferta da educação do campo. Os objetivos específicos foram: contribuir para descrever o surgimento e desenvolvimento da educação do campo; desenvolver um estudo sobre a realidade educacional dos alunos e professores e suas principais dificuldades, O método adotado para alcançar os objetivos da pesquisa pautou-se na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Após o estudo inferiu-se que, para aqueles que frequentam a escola existem desafios consideráveis. De um lado os alunos sentem dificuldades de se adaptarem a educação do campo e do outro possuem poucas oportunidades de conseguir avançar nos estudos, além da formação do professor se mostrar insuficiente para avançar no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pode-se notar que a educação do campo, da forma como se encontra organizada, deve ampliar as oportunidades de melhorar a aprendizagem dos alunos, resultado direto da instrução formal que recebem durante o período que passam na instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios. Professor. Formação. Aprendizagem. Educação rural.

ABSTRACT

This article has as its theme "The challenges for education in the field: a study of literature review" from the observation that for a quality education to occur it is necessary to have basic elements, such as adequate physical structure, financial resources, good working conditions and especially the continuing education of teachers, all of this significantly contributes to changes and improvements in the education system. Thus, the general objective of the research was to analyze the challenges faced for the provision of rural education. The specific objectives were: to contribute to describe the emergence and development of rural education; to develop a study on the educational reality of students and teachers and their main difficulties. The method adopted to achieve the research objectives was based on bibliographical research of a qualitative nature. After the study it was inferred that for those who attend school there are considerable challenges. On the one hand, students find it difficult to adapt to rural education and, on the other, they have few opportunities to advance in their studies, in addition to the teacher training being insufficient to advance in the teaching and learning process. Furthermore, it can be noted that rural education, as it is organized, should expand opportunities to improve student learning, a direct result of the formal instruction they receive during the period they spend at the school institution.

KEYWORDS: Challenges. Teacher. Formation. Learning. Rural education.

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Ispetec (Flórida/USA); Pós-Graduação em Educação Em Gestão Ambiental (IBPEX); Bacharelado Em Ciências Sociais (UFPA); Graduação em ABI – Ciências Sociais (UFPA).

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como proposta discutir os desafios existentes para uma educação do campo que garanta a qualidade no processo de ensino e aprendizagem e que, ao mesmo tempo, contemple as necessidades específicas do aluno que vive no campo

A educação do campo nasce como uma proposta não apenas educacional, mas de luta política pela valorização da identidade da pessoa do campo na escola, da proposta de ensino adequados a realidade e necessidades dos alunos do campo. As primeiras discussões sobre a educação do campo emergiram em 1966, fruto das reivindicações dos movimentos socio territoriais, embasadas pela organização política do MST que entendia a necessidade de uma educação embasada pela realidade da população que reside no campo. A educação do campo foi constituída como política pública em 2008, desta forma, ainda muito recente.

Para que haja uma educação de qualidade é necessário que se tenha elementos básicos, como estrutura física adequada, recursos financeiros, boas condições de trabalho e especialmente formação continuada de professores, tudo isso contribui significativamente para mudanças e melhorias do sistema educativo. Dessa maneira, entende-se que é de extrema importância que o educador do campo esteja preparado para atuar na escola campesina, respeitando suas especificidades e se adequando as exigências desse ensino diferenciado.

Com base nisso, a realização desta pesquisa justifica-se a partir da importância do tema abordado a respeito dos desafios que permeiam essa modalidade uma vez que o professor é o principal responsável pela formação social dos indivíduos. Portanto, seu trabalho deve se harmonizar com as Legislações que regem a Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais e a LDB nº 9394/1996, as quais apresentam medidas a serem tomadas a respeito da educação campesina.

Logo, é relevante que se desenvolva uma análise a respeito dos desafios característicos da escola do campo, visando um olhar mais crítico sobre esse educador, e sua formação, que constituem fatores importantíssimos para um ensino de qualidade.

É visível a necessidade de uma educação específica para os sujeitos do campo, demonstrando a importância e seus reais valores para com a sociedade. Sendo que, é de suma importância levar a debater essa temática, podendo despertar o interesse de outros pesquisadores sobre a importância de um ensino diferenciado ofertados nas escolas campesinas, podendo assim, melhorar a qualidade do ensino oferecido para esses sujeitos.

Como questão/problema buscou-se a resposta a seguinte indagação: Quais os principais desafios que caracterizam a educação do campo?

A hipótese de estudo afirma que um dos desafios é a necessidade de um investimento mais efetivo por parte do governo não se refere à formação, capacitação de professores, bem como as melhorias das condições de trabalho dos mesmos. Pois, para que isso aconteça é necessário que as políticas públicas possam valorizar esse segmento educacional.

O objetivo da pesquisa foi analisar quais os desafios enfrentados para a oferta da educação do campo. Os objetivos específicos foram: contribuir para descrever o surgimento e desenvolvimento da educação do campo; desenvolver um estudo sobre a realidade educacional dos alunos e professores da escola do campo e suas principais dificuldades.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A ESCOLARIZAÇÃO NO MEIO RURAL

Discorrer sobre a educação brasileira com o olhar voltado para o meio rural é algo que requer certo cuidado especial, uma vez que a realidade encontrada no campo muitas vezes se difere daquela encontrada no meio urbano, entretanto, sabe-se da necessidade de

atentar para as peculiaridades encontradas de modo que se perceba quais os procedimentos que poderão ser utilizados para que a educação rural se desenvolva de forma qualitativa.

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 23)

De um modo geral, o universo da educação no meio rural é ainda bastante marcado pela presença das escolas isoladas multisseriadas que possuem um único professor para duas, três e até quatro séries diferentes. As dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas são enfaticamente registradas na literatura: de um lado, a precariedade da estrutura física e falta de condições adequadas de trabalho; por outro, uma baixa qualificação decente, a intensa rotatividade de professores e sobrecarga de trabalho para estes. Enquanto o professor não é formado, ele permanece na escola isolada; mas logo que se forma, pede remoção para a cidade, uma vez que, na escola urbana, pensa poder trabalhar menos e receber um melhor salário. (WITHAKER e ANTUNIASSI, 1992)

A sobrecarga de trabalho muitas vezes vivida por professores das escolas rurais isoladas também prejudica a sua atuação em sala de aula, já que têm que realizar outras funções, além da docente, como zeladoras, diretoras e secretárias (CAPELO, 2000).

Outro ponto fundamental é reconhecer a realidade e as diferenças na Educação do Campo não significa inferiorizá-lo ou exaltá-la em relação às outras diversidades. Busca-se uma proposta de formação continuada e um projeto de escola, numa perspectiva dialética, abrangente que possa romper com a construção epistemológica corrente que nos induz a

acreditar que existe uma dicotomia entre campo e cidade. (LIMA, 2013, p. 57).

O quadro encontrado nas escolas do Campo aproxima-se ao que Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 7) apontam a partir de um diagnóstico da educação brasileira rural:

A evolução da educação escolar brasileira nos deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

A educação escolar brasileira deixa em evidência que a escola do campo é precária não somente nos aspectos humanos, mas também nos recursos de infraestrutura, contudo, esse panorama não pode ser entendido como algo irreversível, pois, estas questões podem e precisam ser corrigidas, porém, para que isso aconteça é necessário que haja, primeiro, uma renovação no modo como se pensa a educação em meio rural, pois, esta vem sendo entendida como de menos importância e, conseqüentemente, pouco se tem feito para mudar este quadro de precariedade ou de utilidade com a qual é reduzida.

O fato é que abordar a questão da educação brasileira como um todo implica dizer que precisam ser levados em conta todos os aspectos que a envolvem. Todavia, de acordo com Arroyo (1998):

Há uma cultura urbana, mas, sobretudo há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural. É verdade que não podemos romantizar a vida do campo. Sempre foi tensa a relação do homem com a terra, as relações sociais no campo foram e são tensas. Nessa

permanente tensão e não em uma relação bucólica, foram produzidas as matrizes culturais que ainda marcam todos nós. Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico. (ARROYO, 1998, p.15)

Mediante a visão deste autor, observa-se que para o contexto educacional, as questões rurais não são tratadas com a devida importância, entretanto, as transformações culturais possibilitam grandes conhecimentos ainda poucos explorados pelos educadores.

Levar em consideração as dificuldades encontradas para que as escolas em meio rural possam desempenhar um trabalho adequado é importante, mas, além disso, pode-se observar que as peculiaridades são de suma importância até mesmo para o desenvolvimento da educação no contexto urbano uma vez que a aprendizagem significativa perpassa principalmente pela significação dos conteúdos para com os alunos e professores, isto é, um aluno da escola rural terá muito mais dificuldades em acompanhar os conteúdos se estes estiverem sempre voltados para a realidade urbana, ou seja, fora de seu cotidiano.

Em contrapartida, se a sua realidade for trabalhada dentro de sala de aula, certamente que este aluno terá muito mais aproveitamento. O que se quer evidenciar com isso é a necessidade de que a escola rural deixe de ser apenas um reflexo da escola da cidade e passe a ter cada vez mais autonomia para inovar, pois, todo o aparato natural pode ser constituído em matéria-prima para novos saberes e produzir recursos cada vez mais avançados para a melhoria da vida campestre como também servir como subsídios para o desenvolvimento urbano. Torna-se necessário então, que essa visão reducionista de que a escola rural apenas transmite saberes de pouca relevância precisa ser repensada.

Nesse sentido, nota-se que os saberes advindos do meio rural são menosprezados por serem tratados com menos importância para um conteúdo a ser

trabalhado dentro das escolas, e essa visão reducionista acaba por criar uma barreira que afasta ainda mais a realidade da escola urbana para com a rural.

A primeira passa a ser vista como aquela em que o ensino é de qualidade, sistemático, onde o saber é produzido por meio de mais recursos tecnológicos, humanos, materiais didáticos atualizados, capaz de desenvolver atividades altamente elaboradas que envolvam conhecimentos científicos, tecnológicos, socioculturais, enfim, um lugar propício à construção de conhecimentos diversos, em quanto que a segunda é entendida como desprovida destes aparatos e sendo simplesmente compreendida como aquela que promove conhecimentos relacionados à vida no campo.

Isso ocorre porque ainda existe uma visão errada de que o fator geográfico interfere na qualidade da educação, assim, observa-se que de acordo com Fernandes (1998),

Na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Esse pensamento coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação. Mais uma falsa ideia. O que está em questão é um projeto de escola e não a sua localização. Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente à histórica luta de resistência camponesa. Ela tem os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência. (FERNANDES, 1998, p.34)

De acordo com Fernandes (1998, p. 34), a defesa que se faz é em prol de uma escola de qualidade, a

construção dessa escola está longe de atender a interesses que visam copiar modelos já existentes que em nada colaboram para a compreensão da realidade rural. Segundo o autor é necessário que se construa um projeto com o qual a educação esteja intimamente vinculada às questões sociais que representem fielmente a realidade do campo.

Nos diagnósticos sobre o fracasso da escola rural é frequente encontrar explicações deste tipo: a escola rural fracassa por ser uma transposição inadequada da escola urbana, de sua estrutura, conteúdos e métodos. Chega-se até a ver na escolinha rural e no professor que com esforço sai cada dia da cidade para o campo, uma espécie de instrumento perverso de inculcação da cultura urbano-industrial sobre o homem do campo. Os conteúdos curriculares, por serem urbanos, estariam poluindo a pureza da cultura rural. Acusa-se a escolinha rural de ser "instrumento de colonialismo cultural da cidade sobre o campo". (ARROYO, 1982. p. 2)

A valorização da cultura e conhecimentos locais significa um melhor reconhecimento dos problemas locais acerca de suas realidades. Porque uma vez traçado o diagnóstico, estes produzirão respostas através de novos conhecimentos constantes, principalmente no que se refere a novas propostas educativas. Conforme Neto (1998, p. 98):

Um dos grandes problemas dos países menos desenvolvidos é, sem dúvida, o analfabetismo no meio rural. Mesmo que se entenda que a destinatária desse bem (educação rural) seja sempre a população que trabalha no meio agrícola, para solucionar os problemas deste meio – entre eles a educação – a reforma agrária constitui-se num pré-requisito básico. Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que este setor, via de regra, não fazer parte da dotação orçamentária dos Estados, ficando à mercê dos orçamentos da escolarização urbana, o que dificulta ainda mais as formas de viabilização de educação no campo.

Todavia, têm surgido em várias partes, ao longo dos anos, diferentes modelos pedagógicos que são aplicados nas escolas correspondentes a realidades específicas de suas comunidades. Tais modelos fazem com que o desenvolvimento das áreas rurais aconteça de forma vinculada ao interesse de seus protagonistas. Então é importante afirmar que esses protagonistas, na maioria das vezes, são pessoas pelas quais a agricultura e pecuária representam meio de sustentação e de sobrevivência, pelo processo de subsistência.

Percebe-se que a educação desse meio, muitas vezes, é responsável por transformar essas realidades, ou ainda, transportá-las para realidades mais dignas. (FONSECA, 2008, p. 35), depende das ações concretizadas pelos atores envolvidos nessa educação.

A cultura urbana de certo modo ainda exerce forte influência sobre a escola rural, pois, esta acaba levando mais em conta o ideário de professores e da política educacional, em vez de focar mais na realidade em que seu aluno vive, fator que prejudica o desenvolvimento cultural e manutenção das tradições daquele público. Neste sentido, Reis (2000, p. 29) evidencia que:

A educação no meio rural, quando realiza o urbano no rural, se identifica com a atuação do técnico extensionista que leva treinamento em técnicas agrícolas, usualmente importadas para o homem do campo. Por sua vez, a professora do meio rural leva informações científicas atreladas a valores urbanos. Assim, tanto o professor rural com informação urbana, como é o caso da grande maioria dos professores de escola rural, quanto os técnicos agrícolas extensionistas, promovem uma educação "domesticadora" que se baseia no depósito de informações externas em relação ao ambiente cultural do homem do campo.

Logo, a educação rural acaba perdendo toda sua capacidade efetiva quando é tratada como um mero ambiente de informações externas, ora, tal fato se

sucedem por vários fatores dos quais a própria desqualificação dos professores que acabam introduzindo em suas aulas, conteúdos que não correspondem com o perfil de aluno do campo, assim, seu trabalho fica descontextualizado e pouco produtivo frente de tudo o que se poderia realizar.

Diante dessas constatações, vale salientar que isso ocorre mediante ao uso de materiais didáticos focados, geralmente, em exemplos e vivências típicas da cidade grande, ou seja, no desenvolvimento tecnológico, na era da informação, volta-se para o mercado de trabalho, porém, esquece-se de abordar temáticas que de fato possam promover a qualidade de vida e desenvolvimento no meio rural.

O fenômeno educacional encontra-se profundamente relacionado com fatos fundamentais que constituem o cerne da sociedade quais sejam: a produção, a reprodução e a transformação social. Pode-se entender, a partir daí a dimensão histórica da educação como possibilidade de transformação social, assim, quando se considera como objeto de estudo um fato social específico, com a educação no meio rural, evidencia-se a singular importância de investiga-lo, levando em conta não apenas suas relações com as condições de existência, mas o modo de pensar do camponês, sua integração com o mundo e suas perspectivas e concepções através da educação. (DAMASCENO, 1982)

Nesse sentido, e até em consequência de uma ideologia educacional que desvalorizava o mundo rural e o trabalho rural, especificamente da agricultura familiar, o educador muitas vezes é responsável por abrir um amplo abismo cultural entre as gerações do mundo rural. Por isso, muitas vezes, é necessário se pensar em uma ressocialização, para que consiga se desvincular do peso imposto por uma educação que moldava o cidadão nos parâmetros educacionais que constituíssem uma mão de obra específica para o mercado. (FONSECA, 2008)

Para Ramos, Moreira e Santos (2005, p. 37), os princípios da Educação do Campo são como raízes de

uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina). São pontos de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro. No sentido complementar, Caldart (2004, p. 107) pondera que:

É também o que nosso mestre da educação popular, Paulo Freire, nos diz em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos [...] se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele.

Outra proposta que condiz com a educação do campo é a da pedagogia do movimento, pois foi por meio de movimentos e lutas sociais que surgiu a iniciativa de construir essa proposta educacional tão necessária ao povo do campo. A pedagogia da terra (GADOTTI, 2000).

Observa-se que o movimento iniciado pelos chamados “pioneiros da educação”, em meados dos anos 20, refletiu também em ações governamentais e políticas públicas, mas apenas no governo de Vargas, foi que na verdade esse conjunto evidenciou a necessidade de uma intervenção com a função de retificar as debilidades da economia rural (SOUZA, 1999, p. 2)

Mediante essas informações supracitadas, compreende-se a existência de movimentos sociais bem como políticas públicas inerentes à educação rural, contudo, ainda há muito que se fazer para que de fato esta seja tratada com o respeito que lhe convém, uma vez que ela pode trazer muito mais benefícios à população do campo como também urbana, entretanto, isso se torna possível quando esta deixa de ser compreendida apenas como uma extensão da cidade

epassa a ser vista como uma forma de desenvolvimento local e do próprio país.

Verifica-se que, por meio de lutas e movimentos, muitos avanços já foram alcançados e que estes refletem sim nas esferas governamentais, tal questão passa a ser desenvolvida no tópico subsequente que traz em si a visão de autores que debatem sobre as especificidades da educação rural sob a perspectiva das políticas públicas e dos movimentos sociais.

INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CADERNO DA REALIDADE

Como instrumentos ou métodos pedagógicos utilizados no processo educativo pela Pedagogia da Alternância: Caderno da Realidade, Plano de Formação e Plano de estudo. No caderno da alternância estão agrupados os planos de estudos, as observações, análises, as reflexões e as comparações, conforme Gimonet, (2007),

[...] A denominação “caderno da realidade” ou “caderno de vida” ou ainda “caderno de meio de vida” também está sendo utilizada. É mais globalizante e não deixa de ter sentido com condição de que sejam levados em consideração os diferentes setores da vida e as atividades inerentes (familiares, profissionais, sociais, culturais).

O Caderno da Realidade é uma atividade fundamental com efeitos múltiplos, tanto de natureza pedagógica quanto formativa e educativa. (GIMONET, 2007, p.37). Como instrumento de trabalho esse plano de estudo elaborado entre jovens e monitores, quando levado para suas residências com o intuito de aprofundar e trabalhar temas vinculados a realidade sócio profissional.

PLANO DE FORMAÇÃO

O plano de formação serve para tentar responder aquilo que os jovens desejam, pois, a formação almeja partir da realidade vivida, onde diz em Estevam, (2012, p.92):

[...] relaciona-se a experiência cotidiana dos jovens. Isso possibilita que o processo de ensino aprendizagem parta da realidade vivida para os conhecimentos mais abstratos apreendidos durante a semana de internato da MFR. Desta forma, o aprendizado vai avançando e se concretizando, através da aproximação entre a prática e a teoria unificadas em cada etapa da alternância.

Diante a oposição de classes que se insere nossa sociedade, face aos interesses de ambas, em todo o processo de emancipação política no contexto social vinculado ao homem do campo, por algumas percepções, é possível alcançar grandes avanços em Políticas Públicas voltadas a essa categoria, possibilidades vistas por um governo Federal como do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, fortalecida na II Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004, com o lema “Educação do Campo: direito nosso dever do Estado”. (BRASIL, 2004).

Um dos programas que foi fruto dessas conquistas é o PRONERA, programa responsável pela escolarização em diversos níveis e escolaridade do povo do campo, criado em 1998, é executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, junto com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, e mais recente o PRONACAMPO instituído em 2012, que atende com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em formar profissionais para atender essa demanda. (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, é comum observar que a questão do processo de ensino e aprendizagem nessas classes específicas é tema de debates em várias instâncias do sistema educacional público. Evidentemente, escola e sociedade compreendendo essa situação, que é mais recorrente do que se pensa, necessitam utilizar mecanismos que venham a assegurar não apenas a inserção de indivíduos numa classe escolar do campo,

mas, principalmente, sua permanência, evolução e conclusão dos estudos (ALVES, 2010).

Diante disso, percebe-se a necessidade de analisar a educação do campo e suas implicações no ensino e aprendizagem, admitindo-se que esse segmento educacional enfrenta sérios entraves que, direta ou indiretamente, contribui para que professores e alunos venham a ter pouco aproveitamento escolar de tal forma que as possibilidades de crescimento pessoal e educacional se tornam reduzidas, levando-o a uma série de problemas educacionais e sociais posteriormente (MOTA, 2009).

Nesse sentido, é comum observar que a questão do processo de ensino e aprendizagem nessas classes, é tema de debates em várias instâncias do sistema educacional público, principalmente em relação às práticas pedagógicas e aos saberes produzidos nesse segmento.

Evidentemente, escola e sociedade compreendendo essa situação, que é mais recorrente do que se pensa, necessita utilizar mecanismos que venham a assegurar não apenas a inserção de indivíduos numa classe escolar localizada no campo, mas, principalmente, a produção de saberes que possam derivar de uma prática pedagógica realmente funcional em favor desses alunos.

Outra definição de ensino campesino é expressa por Nunes (2011, p. 32)

Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. As classes do campo existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar.

Compreende-se que as classes campesinas são caracterizadas pela presença de um professor que assume a tarefa de desenvolver aulas das diferentes disciplinas, de diferentes séries, na mesma sala de aula tendo como objetivo manter os alunos interessados nos conteúdos evitando assim a evasão escolar.

Entretanto, as técnicas desenvolvidas no trabalho do campo, se transformam com o aparecimento de novas tecnologias que são assimiladas pelas novas gerações independentes do trabalhador do campo ter ou não domínio do mundo letrado. Ao expor esse pensamento alguns autores buscam compreender as razões para esse cenário. Por exemplo, Gonh (2014, p. 56) reforça que

A postura classista, elitista, dominante de uma sociedade capitalista, burguesa, que desvaloriza e inferioriza o trabalho manual do camponês. Subestima sua capacidade intelectual de pensar, explicitando a idéia de um homem que se assemelha a uma máquina, um ser mecânico, ingênuo que não precisa saber, porque saber é poder, e poder não pode ser dado ao trabalhador.

Esse paradigma de educação e ideologia tem sustentado o capitalismo e influenciado o pensamento humano de diversas gerações, consolidando o poder dominante, pela via de submissão, presente em diferentes espaços no qual a escola está inserida.

Evidentemente, as populações do campo têm procurado resistir a certas situações de dominação, através de lutas organizadas em movimentos sociais que, ao longo do século XX tem fortalecido os trabalhadores, provocando ações que obrigam os governos brasileiros a implementar alguns anseios dos trabalhadores do campo dentro do cenário das políticas públicas para a educação (CARVALHO, 2017).

A educação no meio campesino, no Brasil, ainda tem muito a desenvolver. A falta de políticas educacionais voltadas para esse fim caracteriza a

desvalorização do homem do campo, estabelecendo uma vida limitada aos seus filhos.

Assim, são grandes as dificuldades encontradas pelas trilhas por onde passam as crianças e jovens desse meio, que procuram adquirir conhecimentos, mas também um lugar para conviver com pessoas da mesma idade, ampliando suas relações sociais.

De acordo com Silva (2017, p. 57)

Pesquisas recentes comprovam que o insucesso nesse meio de educação atinge os 40%, além de ter 70% dos alunos em séries incompatíveis com as idades. As escolas do campo normalmente são compostas de apenas uma sala de aula, tendo que se desenvolver um trabalho de sala multisseriada, com mistura de idades e de conteúdo.

Acrescente-se a isso a estrutura dos prédios, muitos deles ainda de taipa, madeira, alvenaria, sem iluminação e circulação de ar adequadas, faltando carteiras e outros materiais.

Além disso, chegar à escola é um grande problema, as distâncias são consideráveis, as intempéries que põem em risco a integridade física e emocional dos alunos e funcionários, além do cansaço por ter que acordar muito cedo para chegar à escola depois de horas de caminhada.

Bastos (2016) esclarece que os currículos geralmente não são interessantes, não atraem os estudantes, pois fogem à realidade de suas vidas e não adianta inculcar a cultura da cidade aos mesmos. Pelo contrário, esses devem ser adaptados à realidade local, valorizando aquilo que faz parte da vida dos alunos e de suas famílias.

Sobre isso, é importante especificar que os calendários também devem ser adaptados, pois o período de férias coincide com a colheita das safras, o que causa o afastamento de muitos alunos, que precisam ajudar seus pais.

PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO AO LONGO DOS ANOS

Apesar de que o conceito de educação do campo vem se fortalecendo nos últimos anos, vale ressaltar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária, como relata os autores Kolling. Ir. Nery e Molina (1999), é preciso levar em consideração os problemas que a educação vem enfrentando no Brasil, não só no âmbito rural mas em todas as escolas Brasileiras, pois, é comum essa precariedade, mas nas escolas camponesas essa situação é mais crítica uma vez que o campo vem sendo desqualificado visto como um lugar de prioridade para as políticas públicas.

No que refere à prática pedagógica, a situação também é precária. Os professores nem sempre possui uma formação escolar superior e poucos se interessam em buscar essa formação para desenvolver um trabalho pedagógico que leve ao encontro da educação do campo.

Sendo assim,

O perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra. (MOLINA, FREITAS, 2011, p.28)

No entanto, para se construir uma educação de qualidade para o campo, é necessário que haja políticas públicas voltado para realidade das comunidades, principalmente quando se trata de formação inicial e continuada dos educadores das escolas do campo. Sendo assim, são estes os problemas de infraestrutura e pedagógicos que estão na pauta das reivindicações dos movimentos e organizações sociais do campo. Por outro lado, existem outros problemas como o fechamento de

algumas escolas ou mudança de localização, postas em uma área central, entre bairros ou vilas rurais. Posto isso, muitos alunos passam a percorrer uma distância maior entre moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar, segundo os quais:

[..] a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando de forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocados na mesma sala, onde são chamados de atrasados pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p.38).

Diante disso, o povo camponês é considerado atrasado, indivíduos que precisam de pouco estudo, caboclos que falam errado, enfim, uma população esquecida aos olhos dos governantes. Sabe-se que a educação do campo deve ser diferenciada para atender ao campo, aos camponeses e não com o objetivo de atender a burguesia, mas sim as reais necessidades do povo camponês. “Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos”. (ARROYO, 2007, p.1610).

Ao se refletir a respeito da escola do campo não é simplesmente ter uma escola com boa estrutura, mas que a mesma deve ter uma educação de valorização cultural, não apenas reproduzir a educação do campo para cidade, mas que integre a cultura do povo, pois esta deve ser diferenciada da oferecida na cidade, tendo por obrigação uma estrutura que seja condizente com a realidade camponesa e não somente uma estrutura de escola, mas de fato algo que seja capaz de fazer a diferença no contexto educacional do campo.

Na perspectiva às especificidades da educação do campo em relação a outro diálogo sobre educação, se

debate sobre a produção de novas pesquisas, onde a precarização das condições de vida dos diferentes sujeitos, perda de seus territórios em consequência do avanço do modelo agrícola baseado no agronegócio, assim, o papel da educação e da escola do Campo, na construção de políticas públicas, é que sejam capazes de interferir nesses processos históricos (MOLINA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o estudo realizado, percebeu-se que, objetivamente, a educação do campo acompanha as transformações ocorridas na sociedade onde a necessidade de sobrevivência leva muitos alunos a vivenciarem o processo de ensino e aprendizagem escolar e os problemas que o caracterizam.

A pesquisa tornou claro que, para aqueles que frequentam a escola ocorre o que se denomina de dupla exclusão. De um lado sentem dificuldades de se adaptarem a educação do campo e do outro possuem poucas oportunidades de conseguir avançar nos estudos.

Através do estudo pode-se notar que a educação do campo, da forma como se encontra organizada, deve ampliar as oportunidades de melhorar a aprendizagem dos alunos, resultado direto da instrução formal que recebem durante o período que passam na instituição escolar.

Diante dessa questão educacional acredita-se que é necessário a mobilização em torno das políticas educacionais que possam garantir não apenas o acesso, mas a permanência do aluno na escola, uma vez que o seu futuro depende das iniciativas dos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

À medida em que os alunos participantes da educação do campo se envolvem de fato com o processo de escolarização e com os conteúdos vistos passam a perceber o quanto isso pode fazer a diferença entre o êxito e o fracasso na vida.

Cientes desse problema percebe-se que todos os esforços devem ser feitos pelos professores que

trabalham na escola para que, através de metodologias dinâmicas, venham a contribuir direta ou indiretamente para melhorar a aprendizagem dos alunos.

A contribuição do profissional em educação nessa questão é fundamental pois os instrumentos teóricos e práticos são colocados à disposição desse profissional para que este venha a desenvolver um trabalho participativo que estimule o aluno a não desistir de seus objetivos educacionais e, acima de tudo, prepare esses cidadãos para ter parte nas mudanças sociais que ocorrem tão rapidamente.

O trabalho trouxe contribuições no sentido de que, a partir do conhecimento adquirido, percebe-se que a prática pedagógica em relação ao trabalho com a educação do campo pode ser aprimorado, reconhecendo que essa modalidade de ensino deve contar com a mobilização de todos os profissionais envolvidos com as atividades junto aos alunos deste segmento em favor de mais qualidade e recursos para o ensino.

A própria comunidade onde se localiza a escola também pode ser beneficiada, uma vez que os alunos, como membros participantes desta, devem receber um atendimento de qualidade que destaque a preparação para a plena vivência cidadã, onde o reconhecimento dos direitos e deveres parte do processo de ensino e aprendizagem construídos ao longo dos anos no interior dos estabelecimentos de ensino.

Para o profissional comprometido com sua prática o importante é o bem-estar do aluno, não apenas como cidadão de direitos e deveres, mas como indivíduo pronto para enfrentar os desafios sociais existentes a partir do conhecimento acumulado e, assim, fazer valer seu direito de intervir na realidade a ponto de transformá-la.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B.; GRAZZIOTIN, L. S. S. **A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva**. In: MESQUITA, I.; CARVALHO, R. A. (Orgs). *Clássicos da Educação Brasileira*. Vol. 3. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ARROYO, M. G. **Escola, Cidadania e Participação no Campo**. Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982

_____. **Escola do campo e a filosofia da Alternância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ARROYO, M.I.; CALDART, S.M; MOLINA, C. (orgs). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Relatório Anual do Desempenho das escolas do campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Anual de Desempenho das escolas no campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes. **PRONACAMPO**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural: das experiências à política pública**. NEAD/ Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento rural. Brasília: Editora Abaré, 2003.

BITENCOURT, L. P., & Zart, L. L. **Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente**. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. 2017. ARTIGO DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fonte_s_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm> Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 1946 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 20 de agosto de 1946. **Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 1946b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940->

1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html> Acesso em: 20 jun. 2018.

CALDART, R.S. **A escola do campo em movimento no contexto da formação profissional.** In: Currículo sem Fronteiras, v.3, n°1, p. 60-81, Jan/jun. 2002.

CALDART, R.S. **Praticar e compreender a pedagogia dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes, 2012.

DEMO, Pedro. **Escolas do campo:** Os saberes pedagógicos necessários a prática docente. @ Ed, São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOLLING, D. M; CERIOLI, R; CALDART, T. O Projeto Profissional de vida dos Jovens – PPVJ. In. **Revista da Formação por Alternância – Ano 1-Nº1 (2005)** Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2002

KOLLING, NERY, J.A; MOLINA C.C. de. **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: Ipea, 1999.

MAUÉS, O. C. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente:** a nova regulação educacional. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos/GT11-2988-Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010. In: HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p.133-150. ISSN 1982-7199 | Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MONTEIRO, M. C. **Didática da História teorização e prática- algumas reflexões.** Lisboa: Plátano, 2001.

NETO, L. B. **Sem-terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra – MST –** Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

MOLINA, C.C. **Alfabetização do campo:** experiências com jovens e adultos na escola campestre. Campinas: Editora Komedi, 2006.

TARDIF, M., & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes. (2005) In: BITENCOURT, L. P., & Zart, L. L. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. 2017. ARTIGO DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252>

BRANDÃO. Ministério da Educação. **Plano Nacional de educação.** PNE/Ministério da educação. Brasília: INEP, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social no campo. In: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** SOARES, Leôncio e GIOVANETTI, Maria Amélia. São Paulo: Autêntica,1999. p.12-29.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Vera Lúcia C. Maia. **Gestão educacional e descentralização.** São Paulo: Cortez. 1997.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro; LIMA, Antônia Silva de. O Mito na Formação da Identidade. **Revista Dialógica**, vol. 1. n 1, 2008, p.1-17.

O LÚDICO COMO INCENTIVO À PRÁTICA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

PLAYFULNESS AS AN INCENTIVE TO THE PRACTICE OF READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE CONTEXT OF REMOTE EDUCATION

Sandra Mendes Pantoja ¹

RESUMO

Este artigo aborda o tema "O lúdico como incentivo à prática de leitura na Educação Infantil no contexto do ensino remoto" tendo como objetivo geral investigar a execução de atividades lúdicas como estímulo a prática de leitura dos alunos da educação infantil mediante o ensino remoto. Os objetivos específicos foram identificar se os planejamentos dos docentes contemplam atividades lúdicas diferenciadas para o incentivo a leitura através do ensino *on line*; verificar as condições de trabalho no desenvolvimento e incentivo da leitura na educação infantil mediante os recursos lúdicos no ensino remoto; verificar se a qualificação do professor interfere na utilização das atividades lúdicas como estratégia favorável ao incentivo à prática de leitura no ensino remoto. O estudo embasou-se em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, onde foi possível conhecer, a realidade, a percepção dos participantes em relação à temática abordada. Em relação ao desenvolvimento teórico foram utilizados autores como Dhome (2009), Kishimoto (2013), Santos (2012), Barbosa (2010) e Soares (2004). Que se reportam a centralidade do tema no contexto das Ciências da Educação. Após o estudo de revisão bibliográfica inferiu-se que os professores apesar de admitirem que recorram a esse apoio tecnológico, se ressentem do fato de o ensino remoto não proporcionar maior contato físico com a criança ao mesmo tempo e que não tem a disposição cursos de formação continuada voltada para lidar com as tecnologias no ensino remoto com os recursos lúdicos visando favorecer a leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Leitura. Aprendizagem. Ensino remoto.

ABSTRACT

This article addresses the theme "Playing as an incentive to the practice of reading in Early Childhood Education in the context of remote education" with the general objective of investigating the performance of recreational activities as a stimulus to the practice of reading by early childhood education students through remote learning. The specific objectives were to identify whether the planning of teachers includes different recreational activities to encourage reading through online teaching; verify working conditions in the development and encouragement of reading in early childhood education through playful resources in remote education; verify whether the teacher's qualification interferes with the use of recreational activities as a favorable strategy to encourage the practice of reading in remote education. The study was based on a bibliographical research with a qualitative approach, where it was possible to know, the reality, the perception of the participants in relation to the approached theme. Regarding theoretical development, authors such as Dhome (2009), Kishimoto (2013), Santos (2012), Barbosa (2010) and Soares (2004) were used. That report the centrality of the theme in the context of Educational Sciences. After the literature review study, it was inferred that teachers, despite admitting that they use this technological support, resent the fact that remote teaching does not provide greater physical contact with the child at the same time and that training courses are not available. continued focused on dealing with technologies in remote learning with playful resources in order to favor reading..

KEYWORDS: Playful. Reading. Learning. remote teaching.

¹ **Mestra em Ciências Da Educação** – Universidade Ispetec (Flórida/USA); **Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica** – Instituto De Ensino Superior Do Amapá – Iesap (Macapá/Ap); **Pós-Graduação em Ensino Religioso** – Faculdade De Tecnologia E Ciências Humanas – Fatech (Macapá/Ap); **Graduada Em Pedagogia** – Universidade Federal Do Amapá – Unifap (Macapá/Ap); **Coordenadora Pedagógica Nas Escolas:** Escola Estadual Maria Iraci Tavares, Escola Estadual Daniel De Carvalho, Escola Estadual Cirilo Pantoja; **Diretora Adjunta Das Escolas:** Santuário Do Perpétuo Socorro, E Escola Estadual Jesus De Nazaré; **Secretária Escolar Das Escolas:** Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares E Escola Estadual Cirilo Pantoja.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o tema “O lúdico como incentivo à prática de leitura na Educação Infantil no contexto do ensino remoto” a partir da constatação de que um papel essencial da escola é possibilitar a ampliação da leitura de mundo, bem como, garantir ao aluno a apropriação das formas de intervenção no mundo para transformá-lo.

Com base nisso, objetivo geral investigar a execução de atividades lúdicas como incentivo a prática de leitura dos alunos da educação infantil mediante o ensino remoto. Os objetivos específicos foram identificar se o planejamento dos docentes contemplam atividades lúdicas diferenciadas para o incentivo à leitura através do ensino *on-line*; verificar as condições de trabalho no desenvolvimento e incentivo da leitura na educação infantil mediante os recursos lúdicos no ensino remoto; verificar se a qualificação do professor interfere na utilização das atividades lúdicas como estratégia favorável ao incentivo à prática de leitura no ensino remoto.

O estudo embasou-se em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, sendo que no desenvolvimento teórico foram utilizados autores como Dhome (2009), Kishimoto (2013), Santos (2012), Barbosa (2010) e Soares (2004). Que se reportam a centralidade do tema no contexto da Pedagogia.

Diante do exposto considera-se relevante a abordagem do tema no contexto social, uma vez que a prática de leitura como um instrumento necessário ao desenvolvimento pleno do educando possibilita a formação de cidadão críticos, autônomo e atuantes, nesta sociedade em constante transformação.

No entanto, percebe-se que, em alguns casos, a maneira como a escola vem tratando a leitura não contempla momentos metodológicos diferenciados, onde a ludicidade transforma o ato de ler em algo realmente prazeroso. Considerando este contexto, questionou-se: De que modo a ludicidade pode

estimular a prática da leitura na Educação Infantil através do ensino remoto?

Como hipóteses afirma-se que a proposta pedagógica da escola deve contemplar a leitura e a escrita como prática social, pois desconsidera-se o conhecimento produzido pela criança e seus saberes prévios, onde o acesso à leitura ocorre através de um ensino sistemático e mecânico. Além disso, acredita-se que o planejamento do professor da escola contempla metodologias de incentivo a prática da leitura, com fundamento na ludicidade. Finalmente, afirma-se que o ambiente escolar dispõe de recursos didáticos e espaço físico adequado e atrativo para estimular a leitura e a escrita dos alunos de forma lúdica e prazerosa.

SURGIMENTO DA ATIVIDADE LÚDICA

O surgimento do lúdico pode ser situado entre os povos primitivos, onde as atividades cotidianas como danças, pesca, caça e luta “era parte constitutiva do espírito de sobrevivência, extrapolando o caráter restritivo de diversão e prazer naturais” (SANTOS, 2012, p. 15). Assim, crianças, adultos e o meio no qual viviam faziam parte de um mundo singular. Mesmo sendo limitado, o mundo sociocultural dessa época mantinha-se coerente, uma vez que as atividades lúdicas atribuíam características específicas à cultura.

. Destaca-se a afirmação de Kishimoto:

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens de seu mundo. (2013, p. 07).

Reforçando isso, Almeida (2008) esclarece ainda que outros povos da antiguidade como os Egípcios, os Romanos e os Maias, enxergavam na

ludicidade um momento precioso, especialmente entre os jovens, de absorver conhecimento com a geração mais velha, internalizando valores e saberes que, por fim, auxiliava-os a escapar, na liberdade do pensamento, do espírito de competição, individualismo e prepotência que existia na época.

Já com o surgimento do Cristianismo, por mais contraditório que pareça, não facilitou o desenvolvimento de atividades voltadas para a promoção do lúdico, mas, destitui-o de valor, particularmente pela conotação profana que começou a lhe ser atribuída. Porém, vale ressaltar que, em essência, o Cristianismo puro e seu líder e organizador promoviam a claridade e o crescimento pessoal e, conseqüentemente, os momentos escolhidos para o lazer educativo enquadravam-se nesse conceito, (SANTOS, 2012, p. 31).

Acrescente-se que, de acordo com Almeida (2008), somente a partir do século XVIII, os chamados “humanistas” perceberam o valor formativo e educativo da ludicidade e, oportunamente, os colégios de jesuítas foram os primeiros a trazê-los para o terreno do possível e do necessário, indo de encontro à ideia equivocada e radical que o relacionava a algo inapropriado.

Kishimoto (2013, p. 17), coerentemente assegura então:

Dessa forma, enquanto fato social, o lazer assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, as atividades lúdicas assumem significações distintas [...].

Naturalmente, cada sociedade ou cultura atribui um olhar diferente sobre o valor do lúdico, porém, um fato é indiscutível: o condutor de afeto, os pontos de criatividade, as ações que iluminam o desenvolvimento do indivíduo dependem, em grande medida, da forma que o ser humano lida com as brincadeiras e o lazer durante os anos iniciais da vida. (SANTOS, 2012).

Sendo assim, esse estado de confusão cultural e social, quanto à natureza do lazer, seja ele fruto da prática social ou fenômeno identitário, infelizmente, continua no tempo atual. Almeida (2008, p. 33) constata que:

Uma criança de qualquer classe social ou idade, nos dias de hoje, raramente encontra no meio familiar uma vivência de alegria, de participação e de comunicação de atividade. Muitas vezes os pais sobrecarregados pelos encargos diários e pelas preocupações do momento, não têm forças ou coragem para estar ao redor dos filhos, ter tempo para o lazer com eles ou proporcionar-lhes recreações sadias. [...].

Nota-se que, é comum que seja negado às crianças a oportunidade de brincar livremente, de modo a desenvolver sua capacidade de socialização e autonomia em grande parte pela ausência dos pais no envolvimento com as atividades lúdicas das crianças.

Assim, na atualidade, a indiferença constitui uma característica nas relações entre muitos pais e filhos, especialmente no envolvimento dos momentos de entretenimento, é necessário repensar o papel que cada membro tem desempenhado e a responsabilidade assumida para que resultados positivos sejam colhidos no que tange à formação integral do indivíduo.

Dhomm (2009) explica que a relação do indivíduo com o meio acontece através da consciência crítica da libertação e de uma ação concreta com a finalidade de transformar o mundo que a rodeia. Para tanto, o lúdico e as atividades recreativas, para além dos conceitos estreitos, possuem a estratégica tarefa de desdobrar dentro do indivíduo sensações que serão decifradas progressivamente como parte do processo de amadurecimento e apego a vida e aos valores básicos transmitidos por gerações.

Nesse sentido, é necessário entender que, especialmente a partir do século XVIII, a importância do lúdico na vida do indivíduo em formação foi um elemento destacado nos estudos de grandes

pensadores e educadores interessados em descobrir a influência desse recurso sobre a aprendizagem dos mesmos. (SANTOS, 2012).

Santos (2012), também explica que, o lúdico é, predominantemente, considerado uma atividade física e mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade, de forma integral e harmoniosa. O indivíduo evolui com o lúdico e as atividades com essa conotação vão evoluindo de forma integrada para o desenvolvimento do homem.

Portanto, independente da época, cultura e classe social o lúdico faz parte da vida do ser humano, especialmente por trazerem a alegria e a satisfação onde realidade e imaginário se confundem. O lúdico está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

A LEITURA INFANTIL À LUZ DE UMA PERSPECTIVA LÚDICA

Para formar leitores ainda na infância que se tornem capazes e produtivos é necessário que a literatura seja a mais lúdica possível, enquanto recurso didático à disposição da criança. Por isso, segundo Freire (2005, p. 39) a leitura de livros infantis é uma ação reflexiva, visto que é acompanhada pela compreensão da realidade em que o sujeito vive, de modo que no instante em que ele se apropria dos significados que permite se comunicar subjetivamente com o outro, surgem novas situações em sua vida que merecem ser analisadas.

Não se deve esquecer que, nesse sentido, Freire (2005, p. 41) ressalta que “a leitura do mundo precede da leitura da palavra”, por meio da decifração da realidade que o indivíduo consegue expressar por meio de significados suas formas diferenciadas de compreensão da realidade.

Nesse contexto, a leitura insere-se enquanto atividade racional, problematizadora, um autêntico

diálogo com o outro, para compreensão das diferentes formas de existência social.

A leitura de livros com clara conotação lúdica deve ser uma prática constante, pois quanto maior for o contato da criança com a mesma, melhor será o seu desenvolvimento. Olivei & Castro (1998, p. 72) ao analisarem a relação que a leitura estabelece na construção e no sucesso escolar dos alunos das diferentes classes, aponta que o hábito da leitura no ambiente familiar, é um indicativo para o êxito na escola, de modo que é nesse espaço que o exercício do ato de ler possibilita o exercício da compreensão dos valores sociais, em níveis mais elevados.

Assim, a prática da leitura entre as classes populares deve ser oportunizada conforme se apresenta a leitura de mundo que se vivenciam em suas relações sociais, nesse caso, a escola deve desenvolver estratégias de ensino que possibilitem a criança se apropriar das situações concretas e discernir a realidade por meio das experiências lúdicas, superando o caráter mecânico que a leitura veio apresentando no espaço de sala de aula, segundo os moldes da pedagogia bancária, pautada no repasse de informações, onde o professor apenas ensina e o aluno retorna com essa informação através das provas e testes a que é submetido.

A estimulação do desenvolvimento das habilidades da leitura abrange um conjunto de relações que se fazem necessárias no momento em que o homem se insere socialmente. Marzolla (1998, p. 52), ao investigar o processo de domínio da leitura entre crianças pertencentes às classes populares, ressalta o quanto é fundamental que se apresente os valores da cultura em que ela se insere no processo educativo.

Entende-se que a leitura assume um papel significativo no desenvolvimento cognitivo humano, desde que seja acompanhado metodologicamente por situações concretas capazes de manifestar a compreensão de mundo dos sujeitos, e assim, dependendo dos valores socioculturais prevaletentes, pode ser efetivada na escola uma situação de

aprendizagem em que o respeito à diversidade se revele na ação educativa do professor.

Diferentemente dos demais seres vivos, o homem adquire uma competência de se comunicar extraordinariamente fantástica e simultaneamente natural, cujo mérito passa despercebido; a linguagem por ser vista como algo tão comum, não se dá o devido valor principalmente em relação ao uso, tampouco a grande capacidade do seu poder de alcance. Através do processo comunicativo o homem busca inconscientemente e cotidianamente realizar tudo através do simples uso da palavra, podendo inculcar no outro o poder de convencimento, bem como, aguçando a curiosidade, imaginação, provocando conflito, mudando atitudes.

Maingueneau (2010, p. 43) confirma sua concepção sobre contexto na medida em que afirma:

Se todo discurso é a configuração de uma intencionalidade comunicativa, ao interpretá-lo, busca-se recuperar essa intencionalidade, a partir da relação entre as proposições encontradas e o conhecimento partilhado que se tem do mundo, o que permite estabelecer várias coerências em níveis linguísticos e pragmáticos.

Para o autor, a intenção de comunicação precisa ser entendida e para que isso aconteça busca-se as informações dentro do contexto.

Partindo deste princípio Paulo Freire *apud* Sousa; Pereira 2013 afirma que para se compreender o texto, deve-se necessariamente fundamentar-se, a partir do conhecimento empírico, só então, constrói-se um saber crítico e reflexivo, contudo, isso não justifica que a fala seja superior à escrita, e nem implica afirmar que, a escrita é derivada e a fala é primária, não podendo a escrita ser considerada como uma representação da fala, tendo em vista que a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade. Ambas permitem a elaboração de textos com coesão e

coerência, bem como a elaboração de raciocínios abstratos.

Em decorrência das muitas discussões em torno da temática 'leitura', atualmente, as escolas vêm enfocando sistematicamente a valorização dessa prática, posto que, é percebido a contradição entre o que se discute com o ato de ler prazeroso envolvendo o conhecimento científico, e o que se pratica, cuja ação comumente ocorre através de uma leitura descontextualizada e descompromissada.

Para Marcuschi (2008):

A leitura constitui-se em um dos instrumentos decisivos do estudo, imprescindível em qualquer tipo de investigação científica, pois através dela podem-se obter informações básicas ou específicas, poupando-se tempo de pesquisa e permitindo um melhor entendimento sobre o assunto.

Dentro desse contexto enfatiza-se que o ato de ler apresenta muitas facetas em que envolve o processo cognitivo, histórico, cultural e social na formulação de significados, entretanto, dependem do grau de conhecimento do leitor, no que se refere às experiências adquiridas, bem como relacioná-las ao seu conhecimento de mundo. Para isso, pode-se utilizar, por exemplo, o jogo da "Leitura divertida" (Ver, Fig. nº1) que estimula, de forma simples, a criança a adquirir suas primeiras experiências com a leitura da palavra.

Nesse sentido, cabe à escola e, sobretudo ao professor o papel de desenvolver no aluno essas habilidades, para torná-lo um cidadão crítico e preparado para o mercado de trabalho, pois é de extrema relevância a interação que deve existir entre o docente e discente, assim sendo será através da práxis do professor, que o aluno será motivado a assimilar e adquirir conhecimentos.

Cury (2008) ressalta a relevância de um professor ser um espelho, um modelo a ser seguido, visto que é preciso muito mais que estar a frente de uma

classe, o professor precisa ser e dar inspiração principalmente quando propõem jogos para o ensino da leitura.

Um desses jogos é denominado “Jogo das sílabas” (ver, Fig. nº 02) onde o aluno pode ser incentivado a compreender as primeiras conexões entre as sílabas que compõem determinadas palavras. É um jogo pedagógico de fácil execução e assimilação.

Portanto, a metodologia de ensino proposta pelo professor na Educação Infantil voltada para as primeiras leituras precisa explorar mais o desenvolvimento de atividades diversificadas integradoras e socializadoras, capazes de desenvolver nas crianças o espírito crítico e criativo para que possam construir conhecimentos que os tornarão ativos no âmbito da cidadania.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) explica ainda que as atividades cooperativas permitirão uma aprendizagem compartilhada, os conhecimentos dos alunos serão valorizados, conseqüentemente a socialização do conhecimento aumentará o interesse e o comprometimento dos educandos e com isso os resultados serão significativos.

As ações de mudanças na educação deverão ser contínuas e que seja algo criado a partir de reflexões entre educadores, que não sejam originadas a partir de cobranças feitas pelo sistema educacional.

Esta nova maneira de ensinar deverá desenvolver novas competências e habilidades em seus alunos, as quais tornarão capazes de sobreviver num mundo globalizado e transformando-os em construtores de suas próprias histórias, capazes de aprender a aprender, numa atualização constante, onde o ato de pensar tem papel significativo nessa construção.

Os documentos oficiais, especificamente o RCNEI, explicam que o ensino e aprendizagem na Educação infantil precisam ser bem alicerçados, uma vez, que é a base para as séries seguintes, desta forma,

os profissionais da Educação Infantil devem considerar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), haja vista, que é um documento que visa orientar a prática do educador na sala de aula. Segundo (RCNEI, V. 01, 1998, p.13):

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil [...]

Neste contexto, é relevante enfatizar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que favorece ao educador práticas educativas de qualidade que vem contribuir com o desenvolvimento cognitivo do aluno e conseqüentemente formar sujeitos autônomos, críticos e reflexivos para atuarem na sociedade.

Vale ressaltar, que além de contemplar as atividades educativas e os cuidados necessários às crianças, não se obstem de considerar as brincadeiras, essas por sua vez, são inerentes as crianças dessa faixa etária, portanto cabe ao professor de educação infantil selecionar, organizar e planejar sua aula para que as crianças não brinquem por brincar, ou seja, para preencher o tempo. Segundo o RCNEI (1998, p.29) “É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.”

O referido documento coloca a disposição também orientações para o professor na Educação Infantil. Especificamente no campo das relações humanas, a criança deve ser considerada uma unidade, quando considerado em si mesmo, mas relacionando-se

com um todo maior. Defende também a importância de o educador levar em consideração o desenvolvimento genético, destacando a continuidade do crescimento da criança, bem como a unidade das fases de seu desenvolvimento.

Assim sendo, é pertinente comentar, que uma aula bem planejada, com intencionalidade promoverá o ensino e aprendizagem do educando. Sendo a instituição escolar um locus onde emerge diferentes culturas, constitui-se um espaço privilegiado para desenvolver uma prática educativa de qualidade, assim sendo, o educador pode trabalhar com as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade uma gama de conteúdo, enfatizando a leitura.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Na atualidade, ocorre mudanças cada vez mais rápidas na forma das pessoas ensinarem e aprenderem, principalmente com o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's). Isso pode ser observado pela simples constatação de que estes recursos estão cada vez mais incorporados e presentes em cotidiano dos indivíduos, especificamente no contexto educacional.

O próprio conceito de Tecnologias da Informação e da Comunicação, aponta para mudanças mais efetivas, já que a tecnologia passa a ser usada como fonte e meio de produção de informações e como nova forma de comunicação.

Assim, Tecnologias da Informação e Comunicação podem ser conceituadas como sendo todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres (BORBA, 2014).

Compreende-se que as TIC's, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a

automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

De acordo com Mota (2016, p. 48)

Sabemos que o canal (meio) determina o modo de transmissão e recepção da mensagem. Além disso, a tecnologia faz uso de diferentes linguagens (escrita, imagética, sonora) criando novos signos linguísticos, nos termos de Ferdinand de Saussure, que portam novos significados (conceitos) e significantes (forma material de representação).

Essa nova linguagem possibilita, para a educação, novas relações com a memória/registro visual, escrita e oral, novas estruturas de enunciados multimodais, novos formatos de comunicação e interação social e novas formas de visualização e representação de esquemas abstratos que implicam em novas formas de compreensão e desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a inserção maciça das tecnologias nos modos de produção exige uma nova educação. Se hoje o trabalho intelectual já é automatizado, é tarefa urgente e fundamental da educação fornecer uma formação geral sólida e desenvolver o pensamento abstrato. Nesse contexto seria, no mínimo, uma subutilização adotar as TIC como mero instrumento para substituir recursos antigos (lousa, texto impresso e caderno) ou oferecer aulas presenciais tradicionais a distância em AVA, em vídeos compartilhados na rede ou videoconferências. Na realidade, acredita-se que essas perspectivas revelam uma profunda distorção tanto do papel da tecnologia no campo educacional, quanto do papel do próprio professor e da educação (MOREIRA, 2014).

Nessa perspectiva, a principal contribuição das TIC se relaciona ao desenvolvimento do pensamento abstrato potencializado através de visualizações do real e dos modelos científicos que não estariam acessíveis diretamente. Assim, parece evidente a possibilidade que

as TIC oferecem para levar o aluno mais longe, apresentando-lhe novas perspectivas sobre a realidade.

Delano (2012, p. 72) informa que

Já se reconhece os desafios enfrentados pelos professores para inserir as TIC em suas aulas. Não bastassem as dificuldades formativas, na medida em que nem todos os cursos do ensino superior preparam adequadamente o professor em relação às TIC, há também dificuldades operacionais, sejam eles a falta de recursos materiais ou mesmo a falta de condições de trabalho do professor.

Segundo Alves (2014) apesar disso, os benefícios e potencialidades evidenciados nas pesquisas em educação e educação em ciências nos parecem motivadores para que esses desafios sejam superados de forma que cada vez mais possamos proporcionar um ensino de ciências condizente com a complexidade e potencialidade do mundo atual.

O uso das novas tecnologias dentro do ambiente escolar já vem sendo efetivado há algumas décadas, a revolução industrial trouxe para as fábricas um novo padrão de exigência, onde cada vez mais as pessoas tinham que se aprimorarem para a utilização das máquinas que vinham do exterior, essas mesmas pessoas iludidas por um salário e vida melhor começaram a busca por um perfil profissional diferenciado.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (FREIRE apud OLIVEIRA, 2009, p. 35).

É importante que essa meta da educação não seja aplicada apenas para os alunos e sim para todos os

envolvidos no processo educacional. Os professores, coordenadores também estejam se descobrindo, inventando e se renovando na sua área de atuação, por que só dessa forma teremos um ensino com qualidade e não apenas quantitativo.

Realizar este empreendimento pedagógico, ou seja, vivenciar novas formas de ensinar e aprender incorporando as tecnologias, requer a importância com a formação inicial e continuada do professor. Esta formação, no entanto, não tem se constituído em preocupação primordial daqueles que se têm ocupado em discutir a importância de uma alfabetização audiovisual ou para mídia, a ser feita pela escola, embora seja mencionada em quase todos os trabalhos pertinentes. (SAMPAIO, 2008, p.66-67).

Neste ponto, a realidade dentro das escolas e trazer um HTPC que corrobore com as necessidades dos professores, onde a questão das novas tecnologias possa ser discutida, argumentada e planejada em conjunto com o coordenador pedagógico e dessa maneira possam montar materiais lúdicos e contextualizados, para que consigam viabilizar aulas audiovisuais com qualidade.

Os recursos tecnológicos de um modo geral provocam grande preocupação para a maioria dos professores. O grande desafio dos professores, mais do que utilizar os recursos tecnológicos é pautar-se em princípios que privilegiam a construção de conhecimentos, o aprendizado significativo, interdisciplinar e integrador. A escola precisa deixar de ser apenas transmissora de informação e intensificar a aprendizagem de fato. (MOTA, 2016).

Os professores muitas vezes não estão preparados ou dispostos a ressignificar sua ação pedagógica, e outros ligam a TV e o vídeo, afirmando que já faz uso das tecnologias. É necessário muito mais que isso, integrar as tecnologias de modo que os objetivos educacionais sejam motivacionais,

inspiradores, que contribuem para a aprendizagem de forma significativa (ALVES, 2015).

Assim a educação sofre com as dificuldades de recursos tecnológicos atualizados, mas, a escola em parceria com professores, pais e empresas com o objetivo de equipar tecnologicamente a escola contribui adquirindo esses equipamentos. Moura (2013, p. 66), afirma:

O professor tem um papel muito importante quando se utiliza das tecnologias na sala de aula, pois ele deve ter a responsabilidade de motivar e manter a atenção de todos no conteúdo discutido, pesquisado. O mundo de hoje é muito ligado as tecnologias, vemos cada vez mais crianças pequenas lidando com celulares, tablets, como facilidade tamanha, mas o professor não se encontra na mesma situação.

Dessa forma é preciso aprender a utilizar a tecnologia para depois conseguir auxiliar o aluno com dificuldade e até mesmo exigir resultados. A concentração é muito importante na aprendizagem, manter os alunos concentrados e motivados a aprender se torna uma tarefa cada vez mais difícil para o professor.

Valente (2011, p.14) diz que: "a questão da aprendizagem efetiva, relevante e condizente com a realidade atual configuração social se resume na composição de duas concepções: a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz".

A postura do professor frente aos alunos e tecnologias deve ser respeitada, de forma organizada e com limites, os alunos devem prestar atenção, para conseguirem realizar as tarefas de forma correta e buscando ampliar os conhecimentos, ou aplicar esses conhecimentos fazendo uso das tecnologias.

Limeira (2013) explica que faz-se necessário, sobretudo inventar metodologias de ensino com base em estratégias integradoras e interdisciplinares, não

apenas integrar "disciplinas", mas desenvolver ações integradas entre os diferentes cursos de formação de professores e especialistas que culminem em estágios que levem para as escolas propostas inovadoras, integradas, orgânicas, propostas de pesquisa-ação que revolucionem o cotidiano escolar. Um primeiro passo importante pode ser dado com propostas de educação para a mídia que introduzam na escola a discussão sobre o tema.

Tavares (2013, p. 49) informa

Importante lembrar que a tendência atual é de uma maior mídiatização do processo de educação (a exemplo e na esteira do que já ocorreu no processo de comunicação e em muitas outras esferas sociais) em direção ao estabelecimento de formas híbridas de educação e de formação continuada (mídiatização do ensino presencial, ensino a distância, utilização de redes informáticas interativas etc.).

É preciso também investir na produção de materiais. A ênfase deveria ser colocada no uso de materiais pedagógicos em suportes multimidiáticos (escrito, vídeo, áudio, multimídia) e nos equipamentos necessários para sua realização e leitura. Precisamos equipar laboratórios e criar mídiatecas, possibilitando aos estudantes a operação dos equipamentos e o contato com materiais pedagógicos em suportes tecnológicos.

Num primeiro momento é necessário desmitificar a tecnologia. O vídeo e a televisão são velhas tecnologias que não oferecem nenhum problema de operação. Há que aprender a avaliar, selecionar, criar estratégias de utilização. Quanto à informática, ela está se tornando uma linguagem dominante, e seu casamento com o vídeo e o texto, na multimídia, engendra a mídia do futuro. É preciso também considerar com atenção o seguinte conselho, segundo Perriault (2016, p. 61)

A elegância é uma qualidade estética feita de simplicidade e de graça que se presta a certas formas. Esse ponto de vista distancia o olhar sobre a tecnologia da educação, ajudando a atualizar o julgamento que se faz dela. Essa atualização é urgente, pois uma autodidaxia importante se desenvolve desde há alguns anos nos jovens por meio das mídias.

Faz parte dos resultados dessa "autodidaxia" não apenas a desenvoltura com que os jovens manipulam os jogos eletrônicos, mas também a habilidade para julgar a qualidade técnica e a estética de qualquer material audiovisual. O que implica e exige materiais de boa qualidade didática com metodologias adequadas, mas também técnica e estética.

Segundo esse mesmo autor, a evolução do uso das mídias para a educação mostra tendências divergentes, que podem ser agrupadas em duas categorias básicas: mídias que põem em comunicação um ser humano e uma máquina, da qual ele extrai informações que transforma em conhecimento; mídias que ligam seres humanos entre si, para que eles troquem informações e juntos construam conhecimentos.

Na primeira categoria temos o ensino assistido pelo computador, os livros, vídeos e Pen-Drives, por exemplo; e na segunda temos as trocas telefônicas, consultas ao tutor via telemática, alguns usos das redes informáticas (Internet), videoconferências interativas etc. (ALVES, 2013).

Lima (2013) evidencia que essa evolução estaria, segundo Perriault, mostrando um desenvolvimento mais rápido nos usos de meios da segunda categoria, o que sinalizaria para utilizações mais horizontais, democráticas e humanizadas que as possibilitadas pelos recursos informatizados para ensinar.

Sem dúvida, as tecnologias podem ser novas e muito úteis meios de construir e difundir conhecimentos sem risco de desumanizar o ser humano. Tudo depende

do modo como as utilizamos: se nos apropriamos de seu potencial pedagógico e comunicacional e são colocadas a serviço do homem ou se, ao contrário, se deixa dominar por elas, transformando-nos em consumidores de *gadgets* concebidos para um mercado de massa planetário (JANOT, 2014).

Quanto aos desafios para o uso das TIC na aprendizagem, muitos professores temiam (e ainda temem) que o uso das calculadoras e computadores pudesse reduzir o aluno a um simples repetidor de tarefas (BORBA; PENTEADO, 2012). O argumento utilizado pelos que comungam desse ponto de vista é que basta o aluno pressionar algumas teclas para ter acesso ao resultado final dos cálculos, fato que prejudicaria a aprendizagem do processo em sua totalidade.

Essa preocupação faria sentido se as tecnologias em questão fossem incorporadas apenas como mais um instrumento, sem que o professor repensasse e transformasse a prática, sem que houvesse a quebra do paradigma tradicional. Por outro lado, há professores que tendem a supervalorizar a tecnologia, como se a simples utilização de tais artefatos em sala de aula pudesse resolver todos os problemas de aprendizagem. É relevante frisar que as TIC não podem ser encaradas como vilãs ou redentoras do ensino da matemática. É conveniente evitar a visão maniqueísta e considerar as mesmas como parte de um processo de transformação das práxis pedagógica.

Sendo a escola permeada pelas TIC's, o professor precisa estar preparado para introduzi-las ao processo de ensino forma apropriada e produtiva, para que os alunos possam interagir e agir para a construção de conhecimentos. É importante que o professor vivencie a experiência de aprender com as tecnologias na graduação, para se sentir seguro ao incorporá-las à práxis.

Muito já se avançou, mas, em muitos casos, as TIC ainda são utilizadas para reproduzir os paradigmas tradicionais de ensino, cujo foco principal está no

professor e na transmissão de conhecimentos. Nesse modelo de ensino os recursos tecnológicos são utilizados como instrumentos para tornar as aulas expositivas mais dinâmicas e interessantes, mas a essência das aulas continua inalterada, o aluno continua recebendo as informações de forma passiva.

Mori e Menezes (2003, p. 318) argumentam sobre a necessidade de superar a forma inadequada de apropriação das TIC no contexto educacional: Se inicialmente o uso das TIC foi criticado por reproduzirem antigas formas educacionais, hoje buscamos superar esta apropriação inadequada, vislumbrando uma nova direção.

Percebe-se que a questão do uso das TIC não é acerca de sua validade, mas de como utilizá-las para o desenvolvimento educacional, político, histórico. No atual estágio de envolvimento com tecnologias de nossa sociedade, uma porcentagem significativa das escolas brasileiras já está equipada com laboratórios de informática. As aulas ministradas nesses ambientes fogem dos padrões tradicionais.

Botelho (2015) informa que as tecnologias possibilitam a realização de atividades difíceis de serem executadas na sala de aula convencional. Num estágio mais avançado, que exige maior preparação dos professores, as TIC possibilitam a criação de novas situações de aprendizagem (além das quatro paredes do laboratório de informática ou da sala de aula tradicional) por meio do desenvolvimento de projetos, de aulas interdisciplinares, de resolução de problemas, pelo uso de linguagens de programação, entre outras atividades possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida sobre o tema “O lúdico como incentivo à prática de leitura na Educação Infantil no contexto do ensino remoto”, consolidou-se como inquirição do uso de recursos lúdicos no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, sendo esta

prática uma necessidade, pois leva a criança a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se, sem perder o prazer em aprender.

O processo de ensino – aprendizagem com a presença de atividades lúdicas como incentivo a prática de leitura dos alunos da Educação Infantil foi objeto de investigação nas observações na escola campo da pesquisa.

Em relação ao trabalho docente em si convém ressaltar que muitos professores possuem a experiência necessária, devido ao tempo que já possuem no ensino, embora exista a necessidade de profissionalização/qualificação contínua diante do cenário de pandemia que perdura. Porém, sua atuação poderia basear-se mais na ampliação do conhecimento relacionado as tecnologias, uma vez que muitos professores apesar de admitirem a importância do ensino remoto, dos saberes e da formação não tem tido a oportunidade de participar de cursos de capacitação que o habilitem a aprimorar a atuação efetiva no contexto da pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

ALMEIDA, Ana Célia. **Leitura na sala de aula: Desafios à prática do professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991

ALVES, Márcia. **Diferentes Formas de Ler**. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>.2010 Acesso em 28 de abril, 23h25m, 2021.

_____. **Leitura e escrita: Processos em transformação no espaço escolar**. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm> 2002. Acesso em 29 de abril, 22h15m, 2021.

ANDRADE, Luiz Nilo. **A leitura na escola básica**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994

ÀRIES, Philippe. **História social da infância**. 5 Ed. São Paulo: Contexto, 1981.

AZEVEDO, Rodrigo S. **Leitura e discurso**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

BARBOSA, José Juvêncio. **Leitura: Fundamentos**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARSA. **Enciclopédia Barsa**. São Paulo: Nova Cultural, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Para a educação Infantil**. 2ª Ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARLOT, Bernard. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 2009.

DHOME, Vânia. **Jogos para a formação de competências**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DHOME, Vânia. **Ludicidade na alfabetização: Aspectos didáticos e metodológicos**. São Paulo: Moderna, 2003

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos Que se Completam**. 48ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIEDMANN, A. C. **Leitura, escrita e construção de sentidos**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 1994

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Cultural, 2011.

FERREIRO, Emília. **Leitura na sala de aula: Uma experiência construtivista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FIGUEIREDO, Luiz A. **A infância como construção social**. Centro de Estudos da Criança. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2011.

KALINSKY, G.S. **Leitura: Uma história da humanidade**. 3 Ed. São Paulo: EDUSP, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KRIEGL, Danton S. **O Aprendizado da Leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

CHALLENGES OF DEMOCRATIC MANAGEMENT IN PUBLIC SCHOOL

Valnerina da Silva Dias ¹

RESUMO

Este artigo intitulado “Desafios da gestão democrática na escola pública” tem por objetivo fazer uma reflexão sobre as dificuldades da gestão democrática na escola pública a partir da realização de um estudo comparativo entre os tipos de gestão democrática e tradicional. Neste aspecto, analisa-se o modo como o debate em torno da democratização da gestão tem sido tratada no meio social como um todo e, em particular na educação, ganhando contornos cada vez mais polêmicos. O problema investigado questiona como é produzido o processo de Gestão democrática e seus desafios. Trata-se de um estudo qualitativo, buscando identificar os diversos fatores que envolvem a efetividade de uma gestão democrática escolar. A coleta de dados consta de levantamento bibliográfico. Inferiu-se que existem muitos entraves para que a participação e a co-responsabilidade nas ações da gestão venham a se efetivar numa administração participativa, a começar pela inexistência de mecanismos e instrumentos necessários à participação no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito à formação de um conselho escolar eficiente e ativo que se mobilize para a construção do Projeto Político-Pedagógico que materialize uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Gestão. Democracia. Desafios. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article entitled “Challenges of democratic management in public schools” aims to reflect on the difficulties of democratic management in public schools based on a comparative study between the types of democratic and traditional management. In this aspect, it analyzes how the debate around the democratization of management has been treated in the social environment as a whole and, in particular, in education, gaining increasingly controversial contours. The problem investigated questions how the democratic management process is produced and its challenges. This is a qualitative study, seeking to identify the various factors that involve the effectiveness of democratic school management. Data collection consists of a bibliographic survey. It was inferred that there are many obstacles for participation and co-responsibility in management actions to come to fruition in a participatory administration, starting with the lack of mechanisms and instruments necessary for participation in the school environment, especially with regard to training of an efficient and active school council that mobilizes itself for the construction of the Political-Pedagogical Project that materializes a quality education.

KEYWORDS: School. Management. Democracy. Challenges. Learning.

¹ Mestra Em Ciências da Educação pela Universidade Ispetec (Flórida/USA); Pós-Graduação em Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação E Administração – Facinter – Faculdade Internacional De Curitiba – Ibpex; Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal Do Amapá – Unifap; Decana Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico – Ebt, desde 1982 Até Os Dias Atuais – Escola Estadual Mário José Carvalho Da Silva – Bailique-AP; Gestora Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e atualmente exercendo o assessoramento pedagógico Da Escola Mário José Carvalho da Silva.

INTRODUÇÃO

A expressão gestão sempre esteve associada à ideia de direção, controle e administração de determinados recursos, grupos de pessoas, trabalho direcionado ou mesmo ao simples planejamento que visa atingir um objetivo específico. Entretanto, pouco se reflete a respeito da importância da gestão escolar enquanto modo de intervir construtivamente para solucionar questões, sugerir e orientar determinadas atividades no contexto escolar. Diante disso esta pesquisa visa desvendar como a gestão Escolar tem sido organizada nas escolas públicas no Estado do Amapá.

A gestão escolar tem como uma de suas funções básicas assumir o papel de processo dinamizador, subentendendo-se que este aspecto do trabalho educacional consiste em garantir que o trabalho de um determinado grupo venha a ter sucesso através de orientações específicas e da participação conjunta em torno dos mesmos objetivos e finalidades.

Provavelmente é nisso que se fundamenta a definição de gestão e, portanto, pode-se afirmar corretamente que seu preciosismo reside no fato de que um planejamento cuidadoso sempre surge como característica relacionada ao modo de se gerir e comandar uma proposição específica.

Atualmente, a complexidade das tarefas de gestão e organização da escola, o avanço teórico-prático da educação e da gestão, e a democratização das relações escolares começam a interferir na lógica tradicional. A organização e a gestão da escola passam a ser assunto dos diferentes segmentos que compõem as reuniões do Conselho com a participação da comunidade. Nesse cenário, questões como avaliação educacional, planejamento escolar, calendário, Projeto Político-Pedagógico, eleições, festas e muitas outras atividades e decisões contam com a participação cada vez maior dos pais, dos estudantes, dos professores e dos funcionários.

Sabe-se que cabe ao gestor incentivar e

proporcionar meios para que a participação de todos os envolvidos com a escola ocorra, pois somente através dessa participação, o desenvolvimento efetivo das ações pedagógicas poderá acontecer por meio de uma comunidade democrática de aprendizagem.

A gestão escolar tem como uma de suas funções básicas assumir o papel de processo dinamizador, subentendendo-se que este aspecto do trabalho educacional consiste em garantir que o trabalho de um determinado grupo venha a ter sucesso através de orientações específicas e da participação conjunta em torno dos mesmos objetivos e finalidades.

Provavelmente é nisso que se fundamenta a definição de gestão e, portanto, pode-se afirmar corretamente que seu preciosismo reside no fato de que um planejamento cuidadoso sempre surge como característica relacionada ao modo de se gerir e comandar uma proposição específica.

Assim, a abordagem do tema mostra-se relevante, pois no contexto acadêmico é necessário que se diversifique a discussão sobre a com o objetivo de colocar à disposição de outros acadêmicos material atualizado que servirá como fonte de estudo para a ampliação do número de trabalhos voltados para essa temática.

Para a sociedade a discussão do assunto também é relevante, uma vez que manter em foco as finalidades e objetivos da gestão mostra-se uma atitude coerente, de modo que alguns princípios precisam assumir um lugar privilegiado no conjunto de preocupações dos responsáveis pela gestão uma posição que incentiva à reflexão crítica, mas construtiva, a ética nas ações, a melhoria e inovação nos processos, a inserção no mundo do conhecimento, o compromisso com a qualidade, a capacitação permanente da equipe, a atualização tecnológica e a responsabilidade social. Reconhecendo esse pressuposto torna-se importante questionar: De que modo é conduzido o processo de gestão democrática na escola?

O objetivo geral do estudo consiste em analisar os tipos de gestão nas escolas e os desafios enfrentados para administrar as escolas. Os objetivos específicos consistem em conceituar gestão e os princípios associados a sua prática nas escolas públicas; verificar como se ocorre a gestão nas escolas estaduais, observando o impacto na qualidade do ensino e identificar os aspectos positivos e negativos no modelo de gestão democrática e autocrática nas escolas.

A articulação da prática docente com a educação que valide e que seja validada por essa prática é uma tarefa pedagógica e que cabe aos membros da escola a função de efetivarem sob os moldes de uma gestão democrática.

TIPOS DE GESTÃO: CONCEITOS, E FORMAS DE GERIR

O conceito de gestão já é utilizado há muitas décadas, e sua evolução vem sendo constante e vem acompanhando a contextualização filosófica e social. A cada década a evolução da informação, dos meios de comunicações e da tecnologia vem facilitando a evolução conceitual e os novos estudos sobre o tema, o que exige do pesquisador um estudo pormenorizado a respeito da gestão nos mais diversos níveis em funcionamento no interior da escola, sendo entre eles a gestão do conselho escolar.

Assim, ANDRADE (2002) diz que ao se conceituar gestão é importante que se considere os múltiplos olhares sobre sua definição. Por exemplo, muitos acreditam que a gestão é a sublime experiência de exigir uma parcela considerável de sacrifício intelectual, através do domínio de técnicas e tipos de condução dos assuntos, seja numa determinada instituição, seja em outros aspectos da vida social.

COLI (2002) explica que outros acreditam na gestão como um meio de se concretizar um planejamento inteligente e pertinente, que se sustenta sobre a experiência prática, constante e necessária

Ainda sobre a gestão CHIAVENATTO (2009) se debruça nos estudos sobre a gestão tradicional, também conhecida como teoria autocrática, que tem uma visão mais completa da organização, focando nos colaboradores mais também na estrutura organizacional da instituição. “A teoria clássica se caracterizava pela ênfase na estrutura que a organização deveria possuir para ser eficiente.”

Desse modo, definir gestão escolar é abrir caminho para análises diferenciadas que justificam a atuação de cada característica assumida pela prática de administração nas escolas públicas em todo o país.

Descrever sobre os desafios da gestão parte-se do princípio da conceituação. Portanto, é necessário discutir o que é escola. Compreende-se por escola o ambiente sistematizador e construtor de conhecimento. De acordo com PENIN e VIEIRA (2011, p.17) a escola “representa a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Sua função social, porém, tem variado ao longo do tempo, relacionando-se aos diferentes momentos da história, às culturas de países, regiões e povos. Isto porque, cada sociedade e cultura criam suas próprias formas de educação e de escolarização.

A partir desta análise, sintetiza-se a gestão, a qual vem a ser a atividade pela qual são mobilizados os meios e procedimentos para atingirem os objetivos da organização.

ALCANTARA (2015) evidencia que, na realidade, quando se fala em gestão, não se trata apenas de controlar recursos, coordenar funcionários e assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula. É um novo modelo de administração totalmente integrado à esfera pedagógica. A gestão é a maneira pela qual há uma ação na realidade diária educativa, é gerir, gerenciar, coordenar, etc.

Porém, para que a gestão caminhe para o sucesso é necessário o direcionamento o qual é possível através da compreensão do que seja direção. Sendo assim, direção é o começo ou o atributo da gestão, é por

meio da direção que é canalizado o trabalho conjunto das pessoas.

Dessa maneira PARO (2012) diz que é função da direção, a organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; o controle dos aspectos materiais e financeiros da escola, bem como o humano; cabe ao diretor o caráter de liderança, não só no sentido vertical, sendo o mesmo tradicional, se requerer uma liderança horizontal baseado no poder de consenso

A partir desta análise, entende-se que a escola é uma das instituições inevitavelmente presentes na vida do cidadão. Mas a escola não é autônoma em sua origem e objetivos.

Mas, para além das obviedades e das observações que se concentram em apontar a gestão como um elemento dinamizador de processos, a preocupação principal subentendida no conceito de gestão é antes de tudo a de garantir que o trabalho de um determinado grupo venha a ter sucesso através do fornecimento de orientações e da participação conjunta em torno dos mesmos objetivos e finalidades.

Provavelmente é nisso que se funda a definição de gestão e, portanto, pode-se afirmar corretamente que seu preciosismo reside no fato de que um planejamento cuidadoso sempre surge como característica relacionada ao modo de se gerir e comandar uma proposição específica.

Pela estrutura da educação no Brasil de hoje, encontram-se, também, várias modalidades de gestão escolar, todas, obviamente, conectadas intimamente a maneira operacional de cada diretor.

Suas colocações podem ser evidenciadas nas palavras de LIBÂNEO (2014, p.143) ao enfatizar que:

A participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos. Como temos ressaltado, a organização escolar democrática implica não só a

participação na gestão mais a gestão da participação.

Desse modo, é possível perceber que o processo de gestão implica, não somente fazer com que a comunidade participe, mas principalmente gerir esta comunidade onde entram os processos organizacionais em que se faz necessário coordenar toda uma equipe de trabalho para que esta realmente venha a assumir suas responsabilidades.

De acordo com PADILHA (2002) dentro deste novo modelo de gestão, surge a figura do líder participativo, ou o chamado, diretor-gestor que, obviamente, tem papel fundamental nesta nova estrutura, pelo acentuado grau de responsabilização na consecução dos resultados. A transformação vivenciada no ambiente escolar nasce no papel do líder. Ele motiva, incentiva, direciona, delega, conscientiza, mas, tudo isto no intuito de provocar uma mudança nos paradigmas do passado.

O princípio da participação implica no que é inevitável: a *direção*, que dentro da gestão democrática, promove de maneira significativa à promoção da gestão coletiva. Isso fica claro quando no decorrer das observações realizadas pelo grupo no período em que esteve envolvido com a pesquisa de campo, principalmente na visita realizada nas dependências da escola e no contato (conversas informais) com os seus membros, verificou-se que a gestora tem dificuldades em fazer com que as responsabilidades sejam assumidas por todos da comunidade, como, por exemplo, quando se trata de participar nas decisões relacionadas as mudanças no calendário ou mesmo nas programações referentes as datas festivas, tomando atitudes e aplicando ordens que deveriam ser discutidas pela Equipe escolar.

HORA (2012) explica que um gestor capaz de construir e desenvolver a convivência coletiva na escola é aquele que indaga honestamente. O desenvolvimento de habilidades de liderança do gestor é muitas vezes

peçoal, porém depende de articulações adequadas entre características pessoais e capacidades de aprender com os outros.

A eficácia escolar é diversificada de acordo os com pontos de vista metodológicos e conceituais. A partir da práxis de todo esse processo, os docentes estarão participando em conjunto com o diretor da escola, onde poderá haver interferência e influência na gestão escolar a qual atuam, podendo automaticamente melhorar a qualidade do trabalho de ambos, pautados no ato de assumir responsabilidades no exercer de direitos e acima de tudo, praticando a cidadania ativa na escola.

Em relação aos docentes, a dimensão das discussões chega-se à conclusão de que, sem participação não há liberdade, pois, o poder se concentra nas mãos de poucos.

Analisar a escola, como uma grande sinfonia, serve para fortalecer as discussões a respeito da atuação gestora democráticas. O papel do gestor é simbolizado por um maestro, considerando que o maestro/gestor é quem deve ter a função de orientar seus músicos/educadores.

Tudo isso não se difere da escola, nela todos os educadores são músicos que se diferem por suas áreas de atuação (disciplina), mas o instrumento que cada um utiliza no cotidiano escolar deve estar afinado, para que a educação consiga alcançar seus objetivos de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Demonstrar tal problemática remete-se, em uma questão central no âmbito da teoria e da prática pedagógica gestora, a relação assim, entre conteúdo e forma, à qual o conhecimento é sistematizado e aplicado no seu momento crucial de prática, onde todos os caminhos trilhados.

Assim, percebe-se que a gestão democrática precisa ser plena, na medida em que ajuda todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem a enfrentar os desafios impostos pelo cotidiano. Nesse sentido, o educador aprende a transmitir valores e

conteúdos auxiliando a gestão a manter sua autonomia e sua capacidade de manter a organização dos processos.

Como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes, tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas é o instrumento para a construção da autonomia.

TIPOS DE GESTÃO ESCOLAR DE SUCESSO

Os tipos de gestão que obtém sucesso referem-se principalmente àqueles que se fundamentam na colaboração recíproca. Sendo assim, o gestor na escola deve estar atento a estimular esse tipo de liderança junto aos outros profissionais da escola.

MOTA (2008) informa que quando se discute os tipos de liderança, normalmente não se consegue captar com facilidade seus sentidos e/ou significados, uma vez que a tarefa de administrar pode ser facilmente confundida com a ideia de comando ou gerenciamento. Compreender o que implica ser um gestor torna-se uma tarefa ainda mais complexa, pois essa ação tem relação com uma responsabilidade escolar de modo a preencher uma necessidade de direção. Nesse sentido, é importante admitir que para ser um gestor e promover um modelo de gestão de sucesso existem pessoas que apresentam mais habilidades do que outras, capazes de evidenciar qualidades pessoais que se encaixam no perfil que se espera de um bom gestor.

Para CINTRA (2005) gestão não equivale a controle ou prestígio, autoridade ou tomada de decisão. Em nada adiantaria identificar gestão com qualquer atividade de pessoas em cargos importantes. Essa percepção do autor evidencia que praticar a gestão não pode ser relacionada automaticamente ao simples fato

de alguém ocupar um cargo importante no contexto escolar. Ainda assim, é necessário entender que todos os grupos humanos, através do tempo, têm necessidade de algum tipo de gestão, seja esta efetivada de maneira autoritária ou não.

BURALLA (2013), diz que o estilo de gestão e traços da mesma é igualmente como um conjunto de comportamentos em geral permanentes e que caracterizam o indivíduo independentemente da situação e se expressam principalmente por focalizar o que o gestor faz, e não aquilo que ele diz.

Os comportamentos associados a gestão envolvem ações como dirigir, planejar, administrar e supervisionar, sendo que estes também podem ser observados em pessoas que não assumem posição de gestor.

A grande questão em torno dos estudos sobre a gestão e seus tipos e o comportamento associado a esse aspecto reside no fato de que qualidades como, planejar, dirigir e avaliar ocorre a intervalos sem muita regularidade, e muitos deles são difíceis de definir.

A gestão atuante é capaz de fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso, principalmente quando se pensa no quanto a qualidade da administração escolar pode influenciar decisivamente no clima organizacional.

Desse modo, é possível afirmar que quanto mais a gestão se torna essencialmente democrática, motivadora e atenta as necessidades profissionais de seus colaboradores, maiores são as chances de que o clima organizacional incentive os colaboradores a cooperar entre si.

Entretanto, ainda se observa que a gestão precisa estar ciente da importância de se criar programas e projetos que atendam as necessidades relacionadas a capacitação e o conhecimento dos profissionais sobre o processo ensino e aprendizagem na escola e isso pode ser obtido através de uma postura que ressalte a gestão com qualidade.

Mais do que em qualquer outro tempo aquele que assume o papel de gestor em determinada

Organização Escolar, deve assumir o papel de gestor com características que o tornem uma referência em termos de dinamismo, produtividade e desempenho salutar em favor de toda a equipe. Esse é o gestor que o século XXI exige em tempos de mudanças educacionais para tornar as instituições escolares mais fortes e produtivas.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Constata-se que a importância da centralidade na gestão democrática da escola assume no conjunto de suas formulações políticas educacionais, sobretudo por um caráter estruturador. Porém, na visão de PARO (2002) a escola mantém, na natureza não-material de sua produção, uma especificidade que lhe é própria e que exige na sua gestão procedimentos que levem em conta as particularidades de uma prática pedagógica. Lidando com seres humanos, o trabalhador do ensino, ao contrário do operário, não pode ser alienado da reflexão e das decisões sobre o que, o porquê, e o como ensinar.

Nessa perspectiva, a dimensão técnica da gestão pedagógica se configura como uma importante medida que subordina à natureza pedagógica da sua produção a racionalização dos meios e dos recursos utilizados, com vistas à efetivação da aprendizagem dos alunos. A gestão escolar contém uma dimensão técnica que não pode ser desconsiderada no processo de sua democratização.

Diante disto, pode-se afirmar que a gestão democrática da escola não se constitui de forma espontânea; ela se expressa como coloca PARO (2002, p.157), “a partir da vontade e da organização coletiva” dos seus recursos materiais e humanos, com vistas ao sucesso da aprendizagem. Supõe, portanto, um novo perfil de diretor, sendo este capaz de colocar em prática os princípios básicos da administração, ou seja: planejar, organizar, dirigir e supervisionar com competência para coordenar a gestão.

No processo de construção da gestão democrática da educação, enfatiza GADOTTI E ROMÃO (1997) que alguns indicadores são imprescindíveis como:

a autonomia, a representatividade social e a formação da cidadania. Assim a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesmo, mas um conjunto estratégico no processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades socioeconômicas. Deve contribuir para que as instituições educacionais escolares e universidades, articulados com outras organizações da comunidade, possam participar da construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia.

A democracia no processo de gestão educacional ainda se encontra muito em aberto à construção do conhecimento e à aprendizagem, dada à dificuldade que se tem de mudanças de paradigmas. Estas não acontecem de forma rápida, pois consistem em um processo histórico e construído com muita dificuldade pela sociedade. Durante muito tempo, a educação viveu apenas sob o domínio do modelo da modernidade fincado em suas verdades prontas, em seus conhecimentos cristalizados e sem direito à participação da coletividade.

Para que a escola venha a democratizar-se é preciso passar por várias mudanças como, por exemplo: de paradigmas, ou seja, da implantação de novas práticas voltadas para interação, participação, envolvimento e buscas de parcerias para solução de problemas e ampliação de novos olhares no contexto educativo. É preciso, ainda assimilar novas formas de se relacionar com o conhecimento, a pesquisa, a organização e a função da comunidade no envolvimento da educação.

Deve-se ter em mente que a gestão na escola pode assumir duas formas básicas: autocrática (tradicional) democrática.

Para MENDEZ (2013), explica que na gestão autocrática ou tradicional, o gestor centraliza as decisões e impõe suas ordens ao grupo ocasionando uma grande tensão, frustração e agressividade, por parte dos membros sem nenhuma espontaneidade por parte deles. Nesse sentido, o trabalho somente se desenvolve na presença física ou ausência do gestor. Porém, ainda

hoje é considerada por muitas pessoas como um estilo superior a outros, tendo bom êxito e confiabilidade na subdivisão.

Em contraponto a isso, KURCGANT (2005, p.168), ressalta que, esse estilo de gestão favorece a centralização do poder, enfraquece as iniciativas individuais e promove o comportamento dependente e submisso dos membros do grupo, ocasionando resultados quantitativos e não qualitativos. O gestor autocrático explora e estimula a dependência mediante a satisfação de necessidades evidenciadas pelos subordinados. Sobre este estilo de gestão, MAXIMIANO (2014), explica que a habilidade no uso da autoridade é outro foco importante no estudo da liderança autocrática.

MULLINS (2004) explica que o estilo autoritário tem como base o gestor como centro do poder responsável por emitir ordens e instruções. Todas as interações do grupo são direcionadas ao gestor, que exerce a tomada de decisões e a autoridade para determinar a política, procedimentos, tarefas e relacionamentos.

No que tange a gestão democrática MULLINS (2004), diz que o estilo democrático tem como base o gestor como o centro do poder que faz parte de uma equipe, com a participação do grupo como um todo. No estilo de gestão democrático, existe uma interação maior, e a função da gestão é compartilhada com os integrantes do grupo sendo que os integrantes participam da tomada de decisões, da determinação de políticas na implementação de sistemas e procedimentos dentro da organização.

Porém, KURCGANT (2005) a desvantagem deste estilo é a descentralização do poder que influencia a independência dos membros do grupo, com os objetivos e metas da organização, ameaçando os líderes inseguros cuja competência técnica profissional é inferior a dos outros profissionais causando crítica perante o grupo e ocasionando uma preocupação com *status* próprio de poder dentro da organização.

Para FREIRE (apud SILVA, 2008 p.46): “a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática”. A escola vivencia diariamente um todo que se diferencia em suas peculiaridades, e foi considerando isso, que se planejou e aplicou-se a intervenção, primando três eixos principais: a) A criação de uma equipe com responsabilidade compartilhada; b) O desenvolvimento contínuo das habilidades pessoais; c) A construção e a determinação de uma visão de conjunto.

Administrar o cotidiano a partir do desenvolvimento de equipes se fundamentou em uma proposta de se possibilitar a descoberta de habilidades necessárias para a participação eficaz de cada sujeito nas ações desenvolvidas pela escola. Desse modo, para se lidar com o tempo e para o devido acompanhamento das constantes mudanças que o mundo atravessa, conscientes e conhecedores da realidade do ensino, desenvolver habilidades é sem dúvida um bom caminho.

Atentou-se à prática que, ao proporcionar apoio e encorajamento para os integrantes da equipe, também favorece o fortalecimento das ações cooperativistas dentro da instituição de ensino, em especial o Conselho Escolar. Principalmente em relação a promoção contínua da interação entre os membros da referida escola, considerando as ideias de gestão democrática de acordo com GADOTTI (2010, p.23) ao afirmar que:

Gestão democrática: um sistema único e descentralizado supõe objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre escola e governo, visando à democratização do acesso e da gestão e da construção de uma nova qualidade de ensino, sem que seja necessário passar por incontáveis instâncias de poder intermediário.

A partir da concepção de gestão democrática e das ideias cooperativas, pensou-se amplamente em construir em conjunto com os docentes, equipe técnica pedagógica e administrativa, uma discussão e análise a

respeito de uma equipe de lideranças com futuro e, sua importância para a instituição atuando em áreas específicas. Além do comprometimento dos membros das equipes com os objetivos das áreas específicas, bem como suas participações nos propósitos gerais da escola. E acima de tudo manter a mobilização de interesses e esforços através da motivação. Comparativamente, pode-se afirmar que nas escolas com a gestão democrática os agentes sentem-se mais estimulados a cooperar para que o resultado do trabalho junto ao Conselho Escolar reverta em favor da instituição de ensino e seus componentes.

As escolas precisam assumir-se como um local privilegiado de inovação e da experimentação político-pedagógica; no mais a escola não significa apenas um prédio, um único local ou espaço. Na verdade, escola é um espaço onde se constrói projetos de vida, de formação, de análise, de crítica, de construção, etc.

Tal análise alicerçou-se pelo fato de que a gestão escolar deve lançar um olhar nas ações de motivação/interação, pois a motivação é o impulso que de certo modo estimula os sujeitos a agirem e até mesmo se superarem, principalmente quando se trata da gestão do Conselho Escolar que necessita, mais do que em qualquer outra época tornar-se democrática e participativa.

De acordo com os postulados de autores como Licínio C. Lima, a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino constitui indubitavelmente um mecanismo tão extraordinariamente necessário e imperativo, quanto eivado de complexidade e extremamente desafiador na medida em que emerge e é projetada de forma a constituir e legitimar-se,

[...] como uma contribuição indispensável ao processo de realização do direito à educação e à democratização das suas organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa, não

apenas por parte dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias, da comunidade, numa perspectiva de construção sócio comunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno [...]. (2014, pp. 1070-1071).

Assim, e com base nos pressupostos do autor, a gestão democrática é um empreendimento humano e, como tal, passível de avaliações, reavaliações, releituras, e de variados e diversificados níveis de aprofundamento, avanços, recuos, contradições e críticas profundas, “seguindo de perto os matizes teóricos da democracia e das suas distintas teorias, bem como as intensidades variáveis das práticas de participação e, no limite, de não participação, nos processos de decisão (LIMA, pp. 1070-1071).2014)

Esse princípio está impresso no corpo textual da atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB nº 9.394/96 em seu artigo 13, inciso III): “zelar pela aprendizagem dos alunos”, que implica em dar prioridade à aprendizagem discente ao mesmo tempo em que sejam criadas as condições possíveis para o alcance da cidadania e o seu exercício pleno pela totalidade dos alunos (BRASIL, MEC, 2013).

Vasconcellos (2014) informa que com ou sem consciência, a escola teria que aderir à gestão democrática. De fato, a unidade de ensino teria que ver o princípio legal da democracia escolar como uma necessidade de sobrevivência. Assim passou de um anseio da população como um direito conquistado para uma medida governamental sob a condição de receber ou não os recursos financeiros. Para o recebimento dos recursos, a escola teve que se constituir em uma administração colegiada. Deste modo, a gestão democrática no Brasil, como um princípio legal, significa dizer que denota um modelo onde a participação da comunidade nas decisões da escola é fulcral.

Assim, a sua organização deveria passar por grandes mudanças: a introdução de pais, alunos, e

profissionais da escola nas decisões escolares e em alguns casos, empresas e autarquias. Também figura do diretor tem que ser transportada para um gestor participativo que escute a todos e se faça ouvir democraticamente. A escola passa a ganhar certa autonomia para tomar decisões quanto os aspectos pedagógico, administrativo e financeiro, desempenhando o controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, pode-se descobrir que alguns caminhos podem ser percorridos para que a escola venha a se tornar uma democracia. Prioritariamente, faz-se necessário que toda comunidade escolar, não somente tenha a ciência da importância de uma gestão democrática, mas, principalmente, busque descobrir sobre os caminhos que devem ser percorridos para que ela realmente se efetive.

Portanto, a formação do diretor requer uma especialização na área, para que este possa ampliar as conquistas para níveis mais aprofundados de participação da sociedade, tendo como perspectiva a superação de tipos verticalizados por relações mais horizontais, onde a democracia seja, cada vez mais, compreendida como valor político e social.

Embora a gestão democrática esteja, atualmente, bastante presente nos discursos, ela exige de todos os profissionais uma afirmação concreta, exercitada quotidianamente nas relações dentro e fora da escola. A cultura democrática está longe de ser uma realidade consolidada, e necessita do trabalho diligente de todos que se preocupam com uma gestão qualitativa, em especial no espaço educacional, ponto de encontro de gerações tanto na conservação da história e produção de conhecimentos, quanto na inovação e transformação cultural.

Apesar de compreender que a efetivação da gestão democrática na escola é um processo que requer a cada instituição uma longa caminhada de estudos e

experiências, entende-se que o curso sobre esta temática não se conclui nos parâmetros optados por este trabalho, pela sua complexidade e necessidade de que novos horizontes sejam traçados, pretende-se ainda, em novos estudos, ampliar os conhecimentos sobre este processo de transformação, que resgata inicialmente as referências coletivas do ser humano e a convicção de que ele pode intervir no processo de construção histórica da sociedade através da democracia no campo educacional.

Acredita-se que esse estudo evidencia contribuições a sociedade, pois, a partir de sua leitura e compreensão, será possível entender de que forma a gestão democrática é capaz de fomentar o surgimento de cidadãos e profissionais críticos e participativos, capazes de transformar a sociedade.

Finalmente, para a academia, a abordagem do tema pode ajudar a ampliar as pesquisas de outros acadêmicos subsidiando informações objetivas e práticas, sendo, portanto, uma obra aberta e sujeita a aprofundamentos teóricos que podem ser enriquecidos mediante futuras investigações para que se fomente a gestão com base na postura democrática de seus componentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do nosso tempo: vol. 56).

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: CATÂNI, Afrânio Mendes (Org.). *Gestão da Educação. Impasses, perspectivas e compromissos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.146-176.

BRASIL. Constituição 1988. **Texto Constitucional de 5/10/88 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais até 1998**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “fixa diretrizes e bases da educação nacional”**. Brasília, Diário Oficial da União, v.1, p.12-429, de 27/12/61.

BRASIL, Ministério da Justiça. UNESCO. **Gestão da escola**

fundamental. Brasília: Cortez, 1993.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de julho de 1990.

BRABO, Tânia S. A. M. **Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero**. In: Revista ORG&DEMO, Marília, v.5, n.1, P.55-78, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração em tempos de mudanças**. 2 Ed. São Paulo: Elvieser, 2011.

DIAS, José Augusto. **A gestão democrática na escola**. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. (Org.). **Educação básica: Políticas, legislação e gestão – leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A gestão democrática e a construção de processos Coletivos de participação e decisão na escola**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2012.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4. ed., São Paulo, Cortez, 2014.

_____ & ROMÃO, José (Org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2014.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação dos seus Gestores**. Revista em Aberto, Brasília, v.17, n 72, fevereiro/junho 2010.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a extensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2012.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, poder e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais: Um guia prático para**

acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional: a questão política.** São Paulo: Loyola, 2009.

NÓVOA, Antônio. (coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa Dom Quixote, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado.** In: CATÂNI, Afrânio Mendes (Org.). Gestão da educação. Impasses, perspectivas e compromissos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.91-112.

_____, Mudanças na Organização e gestão do trabalho na escola. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAIVA, Edil V. de (Org.) **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2011.

_____. **Administração escolar: introdução crítica.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2012.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Neilson. **Lições do príncipe e outras lições: o intelectual, o político, a educação.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia.** In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: v. 59, p. 73 – 76, nov. 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do**

trabalho pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2012 (subsídios pedagógicos).

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola.** São Paulo: EPU, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerch (Org.). **Gestão da escola: Desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

WERNECK, Hamilton. **Ensinamos demais, aprendemos de menos: Ensinamos demais e os alunos aprendem de menos e cada vez menos! Aprendem menos porque os assuntos são a cada dia mais desinteressantes.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

LEITURA: UM PROCESSO ESSENCIAL PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO

READING: AN ESSENTIAL PROCESS FOR THE FORMATION OF THE STUDENT

Marli da Silva Lima ¹

ISSN: 2674-6077

RESUMO

Esta produção científica tem como título “Leitura: um processo essencial para a formação do aluno”, a partir do âmbito docente: fatores prejudiciais e propostas para o avanço”, tendo como objetivo geral do estudo consiste em analisar os fatores que estão prejudicando o ensino e a aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da escola estadual Estevam de Carvalho e apresentar alternativas que contribuam para o progresso educacional dos discentes da referida escola. Os objetivos específicos buscam detectar que tipo de dificuldades de ensino e aprendizagem os alunos encontram na leitura e interpretação do que leem; compreender quais os problemas que essas dificuldades podem ocasionar, tanto na aprendizagem, quanto no emocional e afetivo; mapear o quantitativo de alunos que apresentam problemas no ensino aprendizagem, detectar os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem e rever estratégias para tentar minimizar essas dificuldades.. Após o estudo inferiu-se que o processo de leitura e compreensão textual deve ser contextualizada com a realidade do educando, de forma a se tornar significativa e interessante, estimulando o educando com práticas inovadoras, dando sentido a uma educação de qualidade. O educador deve olhar o educando como um ser capaz que constrói seu conhecimento, onde o professor é apenas o mediador entre o aluno e o objeto desse processo de aquisição de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade. Aprendizagem. Leitura. Escola. Dificuldades.

ABSTRACT

This scientific production is entitled “Analysis on the conception related to the textual comprehension ability of students of the 5th year of the state school Estevam de Carvalho, in the municipality of Itaupal - AP, from the teaching scope: harmful factors and proposals for advancement” , having as general objective of the study it is to analyze the factors that are harming the teaching and the learning of the students of the 5th year of the Elementary School of the state school Estevam de Carvalho and to present alternatives that contribute to the educational progress of the students of that school. The specific objectives seek to detect what kind of teaching and learning difficulties students find in reading and interpreting what they read; understand what problems these difficulties can cause, both in learning, as in emotional and affective; map the number of students who have problems in teaching and learning, detect the factors that contribute to learning difficulties and review strategies to try to minimize those difficulties. After the study it was inferred that the process of reading and textual understanding must be contextualized with the reality of the educating, in order to become meaningful and interesting, stimulating the student with innovative practices, giving meaning to quality education. The educator must look at the student as a capable being who builds his knowledge, where the teacher is only the mediator between the student and the object of this knowledge acquisition process.

KEYWORDS: Difficulty, Learning, Reading, School, Difficulties.

¹ Graduada em Pedagogia para as séries iniciais, pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP; Especialista em orientação, supervisão e administração escolar, pela Instituto Brasileiro de Pós graduação e extensão-IBPEX. Mestrando em Ciência da Educação, pela Unigrendal. Professora da Escola Estadual Estevam de Carvalho Costa. Itaupal-AP. **Email:**marllysilva@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No decorrer da pré-história, o homem conseguiu expressar formas de comunicação diversas, ainda que não existisse um meio definido para representar graficamente a linguagem oral. Na realidade, durante esse período, havia, basicamente, o que se convencionou denominar de comunicação imediata, ou seja, a emissão de gestos, ruídos, sinais e outras expressões que tinham o objetivo de fazer com que as mensagens pudessem ser lembradas em outros momentos, sendo o exemplo mais conhecido as marcas registradas em madeira ou nas rochas (TFOUNI, 2016).

Segundo a Enciclopédia Barsa (2015) todos esses processos tinham a finalidade de formar uma “relação simbólica” com alguma ideia, que não se vinculava com a fala. A totalidade desses processos ficaram conhecidos como mitografia. Desse modo não há como negar a importância dos símbolos na elaboração da linguagem e a relevância desta na coesão dos grupos sociais.

Nesse contexto, de acordo com Martins (2016, p. 32), “estudiosos supõem que a transposição da palavra oral para a escrita tenha consistido, no fundo, na criação de um outro tipo de símbolo, desta feita um símbolo gráfico (grafema), que representasse o que por si só era já um símbolo (ou seja, um fonema)”. No caso dos alfabetos fonéticos, os mais recentes em termos de sistemas de escrita, os grafemas representam sons (no caso, por exemplo, do alfabeto romano representam vogais e consoantes).

Dentre as manifestações da chamada mitografia destaca-se a pictografia que, na realidade, consiste no uso de desenhos com a finalidade de se estabelecer a comunicação inteligível. Entretanto, torna-se necessário acrescentar que, diante desse pressuposto, compreende-se hoje que a escrita surgiu de formas variadas, em momentos diferenciados e em vários locais no globo terrestre, de acordo com as necessidades do homem.

Também é necessário considerar que, na concepção de Barbosa (2016) as escritas pictográfica e ideográfica, foram desenvolvidas anteriormente aos alfabetos fonéticos e, possivelmente, deram diretamente as primeiras formas de arte figurativa, nas quais os símbolos gráficos não representam sons, mas sim o objeto em si, aquilo que se pretende designar, ou uma ideia abstrata e não o símbolo oral que lhe corresponde. Era uma espécie de escrita “sem intermediários”, na qual o objeto tem uma designação verbal e uma designação escrita independentes uma da outra e que, obviamente, podem ser relacionadas, mas de forma indireta, pois ambas se referem ao mesmo objeto.

Desse modo, segundo a Enciclopédia Barsa (2015, p. 480), a escrita pictográfica possui como intuito principal “[...] estabelecer um sistema convencional, por meio do qual os membros de um grupo possam comunicar-se entre si e com seus sucessores, de forma precisa e duradoura.”

Além disso, é necessário compreender no que concerne à escrita sintética ou ideográfica (escrita em que um signo gráfico ou um grupo de signos sugere toda uma frase) partiu da necessidade crescente de que ideias pudessem ser materializadas através de um signo que conseguisse exprimir e dar sentido a determinada palavra (TFOUNI, 2016).

Segundo Martins (2016, p. 69) é interessante acrescentar que “no caso da escrita pictográfica, não é forçoso conhecer o idioma de quem executou os pictogramas (símbolos gráficos), desde que se conheça o seu significado ou ao menos a sequência pela qual se devem ler esses pictogramas”. Na escrita ideográfica, utilizada para registrar informação mais elaborada, a questão complica-se, pois, para além do problema da sequência de leitura existe ainda o de cada símbolo (neste caso denominado ideograma) poder ter várias interpretações conforme os contextos em que se encontra inserido.

A evolução da escrita aconteceu a partir de formas de escrita pictográfica (que não é mais, em termos de representação, que uma sequência de desenhos, estilizados em maior ou menor grau) para formas de escrita mais abstratas, nas quais o simbolismo atribuído aos signos gráficos representa já conceitos complexos e com diferentes significados, sendo que estes se apresentam isolados ou combinados entre si, podendo o mesmo sinal ser lido de diferentes maneiras (TFOUNI, 2016).

Exemplo disso são os caracteres chineses, uma das mais antigas formas de escrita, que, devido à resistência prolongada da China às influências externas, nunca evoluíram para um sistema alfabético. Uma das dificuldades deste tipo de escrita reside no elevado número de símbolos que é necessário conhecer para se decifrar a mensagem, uma vez que alguns milhares de ideogramas são suficientes para o dia-a-dia. (TFOUNI, 2016)

A escrita cuneiforme adotada pelos sumérios influenciou decisivamente outros povos. Utilizavam-se placas de argila, de marfim ou madeira para a escrita e isso acabou se tornando amplo a ponto de que em muitos Estados essa escrita passou a servir de padrão para outros. A escrita nessa época serviu ao propósito principal de registrar procedimentos administrativos adotados pelo governo deixando para a posteridade registros sobre o funcionamento do Estado naquela época. De acordo com Barbosa (2016, p. 32),

a escrita mesopotâmica era uma escrita complexa, composta por 2000 sinais cuneiformes originais, muito embora somente 200 ou 300 fossem utilizados constantemente. Utilizada para exprimir as duas principais línguas da Mesopotâmia – a Suméria do Sul, e a Acádica do Norte –, ao fim de algum tempo, deixou de ser escrita em colunas para passar a apresentar-se em linhas – escrita horizontal –, legível da esquerda para a direita. A escrita cuneiforme manteve-se vigente até ao começo da nossa era.

Segundo Tfouni (2016, p. 37) paralelamente, surgiram os alfabetos “exclusivamente fonéticos que, ao se reportarem diretamente aos sons de determinada língua, permitem determinar com exatidão aquilo que significam, não se prestando, regra geral, a interpretações múltiplas”. A linguagem transcrita torna-se assim mais rigorosa.

Outras formas de leitura, como a dos árabes e a dos hebreus, possuíam formas especiais para a pronúncia de uma palavra, ainda que os espaços que as separavam não fossem perceptíveis.

Os antigos etíopes (século IV) separavam as palavras por dois pontos sobrepostos. Em sânscrito as palavras não eram escritas separadas, porém o final de cada uma podia estar indicado pela presença de um sinal especial para consoante sem vogal, quando não há vogal final (este sinal é chamado até hoje de *virama*, isto é, pausa, descanso).

A partir da era moderna a leitura passou, efetivamente, a ser reconhecida como uma representação da escrita. Porém, não se pode cair na armadilha de imaginar que a leitura represente todos os aspectos da escrita. De fato, a humanidade, durante sua longa trajetória, tem criado e utilizado diferentes sistemas, os quais representam aspectos diferentes da estrutura da linguagem (KALINSKY, 2014, p. 12).

Assim, afirmar, como foi feito no início, que a leitura, a fonetização das palavras, embora seja correta, mostra-se insuficiente exigindo que haja especificações, caso contrário, pode conduzir a erros de compreensão do que realmente são as habilidades de leitura e de como essas são adquiridas.

Kalinsky (2014; p. 14) alega que:

Nos países europeus e nos que resultaram da colonização europeia, o sistema é alfabético. Os diferentes alfabetos são, como as escritas silábicas, sistemas fonográficos, isto é, representam unidades fonológicas. A especificidade do alfabeto é

de representar um certo nível da estrutura fonológica, o nível dos fonemas.

Esse fato indica que não há exatamente uma relação direta entre uma análise e a própria leitura, mas sim uma relação de ida e volta, para a qual o uso da palavra “dialética” é adequado. Isso implica dizer também que um nível mínimo de reflexão sobre a língua é exigido pela escrita, que por sua vez, proporciona um “modelo” de análise que exige refinamentos sobre a reflexão inicial, e assim por diante.

Em qualquer época esse princípio pode ser aplicado, afinal ler e escrever sem que ocorra uma reflexão detida sobre essas suas atividades pode conduzir o indivíduo a equívocos que serão repetidos ao longo da educação recebida formal ou informalmente.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

A leitura segundo (Pinheiro et.al 2012) é o exercício mais importante no processo ensino aprendizagem do sujeito, sendo visto como uma prática que possibilita ampliar os limites do próprio conhecimento, por isso as pessoas produzem as suas leituras de modo diversificado em diferentes circunstâncias da vida.

Todas as formas de ler são relevantes para acessar informações no cotidiano. Ela apresenta íntima relação com o contexto histórico das sociedades (CHARTIER, 2014),

Dessa forma a compreensão e a finalidade da leitura se alteram em consonância com a concepção do hábito de ler internalizado por cada leitor. O ato de ler, nesse sentido é concebido como um processo que além de medir a aquisição de conhecimento, apresenta uma natureza política e ideológica, que tem a possibilidade de moldar os sujeitos a agir conforme determinados princípios (ATAÍDE 2013).

Nesta mesma percepção (Chiappini, 2015) diz que a leitura é uma arma que pode ser utilizada para dominar, com o pretexto de que se está possibilitando acesso a informações muitas vezes, para justificar ideias anteriores.

Essa concepção crítica de leitura é uma forma necessária para a formação plena do indivíduo, na medida em que se torna um cidadão capaz de entender o significado e operar criativamente, um tipo de saber cada vez mais singular. O avanço nesse campo de estudo, justificou-se tanto pelas contribuições das Ciências da Linguagem, da Psicolinguística e da Sociolinguística, quanto pela construção de uma crise da leitura, visto que esta não vinha sendo tratada para fins pragmáticos (BECALLI,2017).

A partir dessa compreensão, a leitura ganha significativa importância no campo do conhecimento, pressupondo o contato com elementos que fazem parte da realidade concreta dos indivíduos, que se relacionam entre si e com o mundo. Nessa perspectiva, ler para Freire (2011, p. 11) compreender uma visão crítica que “não se esgota na descodificação pura da escrita ou da linguagem oral, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Piaget ressalta que a criança evolui de acordo com seu estímulo, onde o professor possa buscar mecanismo para que ela consiga desenvolver seu estímulo através da leitura partindo assim do seu conhecimento prévio onde o mesmo passa pelo um processo de transformações.

De acordo com Freire (2011, p.29)

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo á palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas

procedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Cabe ao professor tomar atitude que possibilite a criança desenvolver uma prática construtiva, tornando-se sujeito pensante e ativo diante de sua capacidade. Vale comparar que a alfabetização apodera-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo. Enquanto o letramento põe em evidência os aspectos sócios históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Desse modo não se limita as pessoas que adquiriram a escrita, ou seja, pelas pessoas alfabetizadas.

As práticas específicas da escola, que forneciam os parâmetros de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática-de-fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre escrita (KLEIMAN, 2015, p.19)

Dessa maneira, essas práticas são de exclusividade da escola, a qual proporciona um modelo de prática social, onde determina que sejam selecionados e divididos os sujeitos em alfabetizados ou não alfabetizados. Isto é, apenas um tipo de prática de fato, passa a ser dominante, apesar disso desenvolve alguma habilidade que determina a forma como utilizar o conhecimento da escrita.

A leitura na escola é uma atividade essencial para a formação dos educandos, onde ler é mais importante do que saber escrever, pois o melhor que a escola pode propor aos alunos deve estar voltada para a leitura.

Cabe então a instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles passem ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso é importante que desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento relativo à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita. (LEAL, 2017, p.70)

É importante que desde a educação infantil a escola trabalhe com atividade que cerquem essa diversidade textual e organizem conhecimento acerca de gêneros textuais e o seu uso na sociedade.

Soares (2015, p.22) afirma que “o processo de alfabetização, na escola, sofre talvez mais que outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes sócio economicamente privilegiadas”. Dessa forma a escola pode valorizar mais a língua escrita, pois critica a língua oral espontânea por julgar que a criança de classe privilegiada tem facilidade para se adaptar à expectativa da escola, tanto com relação às funções e uso da língua escrita quanto ao padrão culto de língua oral.

Quando a escola encontra dificuldade para lidar com a prática da leitura é porque essa função, tem objetivo apenas para realização de quem escreve. Apesar disso, a escola que não prepara seus alunos para serem bons leitores, futuramente terá grande consequência, já que a leitura se faz presente a todo instante e que estes poderão ser fortes candidatos a evasão escolar.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÈ, 2016, p.32)

É grande o número de escolas em que a maior parte de seus alunos pouco procura livros para ler, ou que não se preocupam com outras leituras além do livro didático. Entretanto, é na escola que deve acontecer a descoberta da leitura pelos alunos, mesmo sendo inacessível pela grande maioria, a leitura deve fazer parte da prática pedagógica e principalmente, deve oferecer além da oportunidade de contato com o lúdico, o despertar da atenção, do raciocínio, da criatividade e um contato autêntico com a escrita.

As práticas pedagógicas, sobre as atividades propostas pelas professoras da forma isoladamente ou em conjunto com a escola, pode influenciar e exercer características tanto positivas quanto negativas, para os alunos que estejam motivados para a leitura. Essas práticas escolares relacionadas a leitura são criticadas por vários autores que questionam a sua validade e adequação, a saber.

Diante disso Cagliari (2013,p.137) afirma que “a leitura oral é feita não somente por quem lê,mas pode ser dirigido a outras pessoas, que também “leem” o texto ouvido”. Desse modo a criança tem o primeiro contato com a leitura em que historias lidar por adultos, pelo fato dela ouvir constrói a sua maneira de ler.

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O ingresso da criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental marca, definitivamente, o vínculo com a vida estudantil. Mais do que aprender determinados conteúdos, o aluno enfrenta o desafio de se adaptar à vida escolar e à dinâmica de estudo, colocando-se disponível ao conhecimento.

Entretanto, Silva (2015, p. 58) constata

Nesse sentido, é lamentável constatar que, ao longo dos anos de escolaridade, muitas crianças que ingressaram no primeiro ano, curiosas e interessadas chegam ao final do curso como portadoras de uma vasta carga

de conhecimentos e habilidades, mas, infelizmente, sem a disposição de seguir seus estudos ou interessar-se pelo ensino.

A realidade do ensino, hoje, têm demonstrado o quanto a intensidade e qualidade da relação aluno-escola, considerados em seus diversos planos, são determinantes no processo de aprendizagem, apesar de que “no plano metodológico, as linhas mais gerais de ensino tendem a inibir a iniciativa pessoal, os esforços criativos de produção e a autonomia no trabalho escolar (Alencar, 2015, p. 74)”.

No campo *afetivo*, as ocorrências vividas na dinâmica do grupo (lideranças, rejeições, convivência de grupos fechados e mecanismos de discriminação entre outros) parecem ter um papel decisivo na constituição do auto-conceito e, conseqüentemente, no aproveitamento escolar (Marchesi, 2015, p. 77).

No plano *funcional*, a relação professor-aluno é igualmente relevante para a conformação do grupo, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento dos princípios de convivência e dos “contratos” que regem comportamentos e o “clima” em sala de aula mais ou menos facilitador da aprendizagem (Aquino, 2016, p. 65).

Finalmente, no plano *cognitivo*, tanto o processo de aprendizagem como a disponibilidade para a realização de tarefas específicas são afetadas por diferentes aspectos. Por um lado, a história de escolarização, vivida a longo prazo, deixa profundas marcas no valor fornecido ao saber ou na constituição do conceito pessoal que os alunos têm de si mesmos, fatores determinantes para a compreensão do modo como o sujeito se lança à busca do conhecimento. Por outro lado, na visão de Colello (2015, p. 39) “há que se considerar o contexto imediato em que o aluno está envolvido, cuja força circunstancial pode, na prática, reverter um quadro de referências, gostos e disponibilidades há muito tempo cristalizadas”.

De maneira simples, é preciso que o processo de escolarização contemple o pleno desenvolvimento da

pessoa. Essa concepção de educação busca ampliar os saberes já incorporados pelos educandos e fortalecer a curiosidade existente em cada pessoa, para que essa busca não se esgote ao final de cada aula

Nessa perspectiva, Aquino (2016, p. 71) ressalta que

Não se ensina apenas conteúdos, mas a aprender, isto é, a pensar certo; e pensar certo é estar sempre em dúvida com as próprias certezas, a partir da observação do mundo. Como especificidade humana, o ato de aprender requer um olhar humanizador dos fatos. É a pergunta e não a resposta que aponta caminhos e o trilhar desses caminhos exige um compromisso com a pesquisa, com a busca solidária, com a descoberta.

No processo de escolarização, o espaço pedagógico deve garantir a aplicação dos conteúdos construídos nas aulas, na vida dos alunos, permitindo que se concretizem modificações significativas na vida individual e coletiva desses cidadãos, na medida em que se compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

De acordo com Freire (2014, p. 57) "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção". Portanto, é imprescindível que os envolvidos no processo de escolarização reflitam e incorporem algumas das exigências do ato educativo: respeito à autonomia do aluno; consciência de que ambos, professor e aluno, são seres em constante transformação; convicção de que a mudança é possível, enfim, a construção de saberes que superem a prática da educação tradicional e inflexível.

Com o objetivo de apoiar o processo de escolarização, favorecer a aprendizagem e a constituição de um aluno preparado para enfrentar as dificuldades sociais, o professor deve estar atento à relação sujeito-escola, enfrentando a difícil tarefa de captar e manter a atenção do aluno, atenuar reações adversas, estimular

tendências positivas, alimentar constantemente a curiosidade e o gosto do aluno pelo saber.

Assim, no período atual, é cada vez maior a consciência de que na escola, não basta transmitir informações; é preciso educar para a vida e para o exercício da cidadania. Embora o ensino seja parte integrante do processo educativo, o desafio que hoje se coloca ultrapassa a esfera da simples aquisição de conhecimento para dar sentido e aplicabilidade ao que é aprendido. "É assim que crianças, por natureza ativas e curiosas, podem tornar-se cidadãos conscientes, críticos e responsáveis (Chalita, 2014, p. 56)".

Tendo em vista o inegável impacto exercido pela escola sobre o aluno, o rumo dessa intervenção ao longo da vida escolar segue um movimento dialético que procura inserir o homem na escola, favorecer a sua integração e aproveitamento para, finalmente, devolvê-lo à sociedade. Na medida em que esses momentos de rumos contrários se sobrepõem no processo educacional, preparar o cidadão é, em certa medida, investir na formação do estudante e, mais do que nunca, valorizar o processo de escolarização, desde que esse receba o acompanhamento da família.

A partir desse pressuposto, entende-se que, no campo familiar, o diálogo é um fator essencial na relação pais e filhos, acontecendo o respeito pela individualidade de cada um, amenizando-se os possíveis conflitos que surgirem. As orientações para que as responsabilidades familiares com a educação formal e informal dos filhos devem levar em consideração que não se pode esperar uma época específica para se observar e acompanhar de perto como os filhos estão indo na escola.

Nesse sentido, frequentemente, a orientação para que a criança continue a manter o interesse naquilo que aprende na escola deve ser oferecida aos pais. Dessa forma, os pais necessitam ser auxiliados a reverem seus próprios valores, sua inflexibilidade, sua rigidez frente às novas posturas educacionais, uma vez que não somente a sabedoria e a experiência fazem parte do mundo adulto, mas também as transformações no mundo

interior dos próprios pais à partir das contradições do mundo exterior e a necessidade de demonstrar poder.

Cury (2013, p. 83) declara

A evidência mostra ser a família quem oferece o melhor quadro emocional e moral para a criança ou jovem adquirir esse padrão de referência original. Mas, é evidente que não é a família sozinha que sustenta esse padrão original e muito menos os conhecimentos e competências exigidos pelas sociedades modernas. A escola precisa assumir seu papel.

Especificamente em relação ao padrão de valores da criança, este resulta de diversas contribuições e influências de muitos lados, em que a televisão e o exemplo dos adultos e dos jovens são mais marcantes. Mas, acima de todos esses exemplos, está certamente aquele fornecido pela escola, enquanto instituição especializada a serviço da educação, cooperando com a família de cada criança ou jovem.

Esta relação de complementaridade entre família e escola somente poderá funcionar bem se os pais e os professores partilharem a responsabilidade sobre a educação oferecida a cada aluno (Colello, 2017, p. 56).

Porém, se os professores são obrigados a trabalhar em escolas com as quais eles ou mesmo os pais não se identifiquem, as suas responsabilidades no campo educacional ficam comprometidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, a escola consagrou-se como instituição especializada em ensinar, sem contudo resolver a polêmica relação entre a aprendizagem e o processo educativo, numa ótica que coloca a aprendizagem a serviço do alvo maior de formação do homem e, portanto, que ultrapassa a mera aquisição do saber.

A realidade das escolas hoje apresenta o desafio de colocar o esforço pedagógico (o ensino) a serviço das

metas educacionais, visando o equilíbrio entre o “ser saber” e o “saber ser”, isto é, entre o sujeito cognoscente e o sujeito social, consciente, equilibrado e responsável. A revisão dos projetos pedagógicos e as reformas curriculares já em andamento em muitos países legitimam-se pela busca de uma nova relação entre homem e conhecimento para democratizar o saber.

Em face da amplitude, natureza e complexidade das metas educativas, a escolaridade deixa de ser concebida como mera sucessão de ensinamentos pré determinados e válidos por si só, cuja somatória garantisse necessária e definitivamente a educação humana. Seja no plano teórico, seja na dimensão prática, a educação do futuro exige a aproximação entre o ser e o saber pelo rompimento dos muros que separam a escola e a família. Nesse sentido, a difícil compreensão entre as esferas pedagógica e familiar no projeto de ensino será tão importante quanto mais ela puder subsidiar a articulação entre ambas em benefício do ajustamento pessoal e da inserção do homem no mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Márcia. **Diferentes Formas de Ler**. 1995. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em 28 maio, 23h25m, 2019.
- ALESSANDRINI, Telma. **Leitura e aprendizagem no ensino básico**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2002.
- ANTUNES, Celso. **Leitura na sala de aula: Desafios a prática do professor**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARROYO, Luiz A. **Leitura e práticas educativas**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BAKHTIN, A. **Leitura e modalidades de alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARVALHO, Mabel. **A Leitura, Teoria, Avaliação e Desenvolvimento**. 8ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRANDÃO, Lúcia; ROSA, Pietra J. **Leitura e escrita para a formação cidadã**. São Paulo: EDUSP, 2005.

- AQUINO, Alessandra. Entrevista: Frederick Froebel. **O Educador das Crianças Pequenas**. Revista Nova escola, São Paulo: Abril, 1996.
- ATAÍDE, Maria A. **Leitura da palavra**. 3 Ed. São Paulo: Elvísier, 2013.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BECALLI, Fernando. **Leitura e escrita na sala de aula**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BRASIL, Lei Nº. **4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, Lei Nº. **5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Novas Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASIL, Lei Nº. **7.044**, de 18 de Outubro de 1982. Dispõe Sobre Alterações de Dispositivos da Lei Nº. 5.692/71.
- BRASIL, Lei Nº. **9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN).
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2ª Ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CADERMATORI, Lígia. **Alfabetização na escola**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2008.
- CARNEIRO, José P. **Leitura na escola e seus reflexos na aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- CARVALHO, H.; MENDONÇA, F. **Leitura e aprendizagem**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2002.
- CASTRO, Margarida; REGATTIERI, Luiza Maria. **Os Processos da Leitura e da Escrita: Novas Perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
- COLOMER, Maria Amélia; CAMPOS, Maria Lúcia. **Alfabetização Hoje**. 4ª ed. São Paulo Cortez, 2002.
- COLELLO, Maria Angélica (Org). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília. Ministério da Educação, 1997.
- CHARTIER, C. **Leitura e seus aspectos metodológicos**. 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- CHIAPPINI, Elza S. **Leitura na escola: Aspectos pedagógicos**. São Paulo: Atlas, 2005.
- CHALITA, Gabriel. **Leitura no contexto escolar**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CURY, Augusto. **Leitura e aprendizagem na escola**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- DEMO, Pedro. **Escola e leitura**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- DINELLI, Ana Lúcia. **Leitura e o Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ESTEBAN, H. **Leitura e escrita como fatores de cidadania**. São Paulo: Atlas, 1997.
- FALCÃO, Fernando. **Leitura e o processo de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 1986.
- FOUMCABER, G. **Leitura na escola e aprendizagens informais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FRANCO, Túlio S. **Leitura e letramento**. 2 Ed. São Paulo: Elvísier, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos Que se Completam**. 48ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 24 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- _____. **O ato de ler**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Leitura e liberdade**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Leitura como ato de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GUIMARÃES, P. **As práticas de leitura na sala de aula**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2001.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação da leitura e escrita**. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- LIBÂNIO, Antônio C. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização: Perspectivas do Aprendiz**. Séries cadernos do professor. FAE/UFMG, 2003.
- LA TAILLE, Yves. **Leitura e a construção do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2004.
- LINHARES, Thaís. **Ao Mesmo Tempo, Tão Perto e Tão Longe – Leitura na escola**. Nova Escola, Nº. 216, p. 50, 2001.

- LOPES, maria da Glória. **Leitura, aprendizagem e contextualização**. Rio de Janeiro: EDURJ, 1995.
- LUCK, Heloísa. **Gestão do processo de leitura**. 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação do processo de leitura**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- ECO, Leandro C. No Mundo da Escrita: **Uma Perspectiva Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letra, 2009.
- LLANO, Gregório. **Leitura e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- LEAL, Norma P. **Leitura e produção textual**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARINHO, A. M. **Eu Trabalho Primeiro no Concreto**. Revista de Educação Matemática. P.S.B.E.M. São Paulo. V. 9, p. 5, 1998.
- MARZOLLA, S. **Leitura e alfabetização: Contextos de aprendizagem**. São Paulo: Elvieser, 1998.
- MARQUES, Ana Maria. **Mais que Alfabetizar**. Revista Nova Escola. 145ª Ed. São Paulo: Abril, 1993.
- MARTINS, Ana Rita. **Não Basta (Só) Tapar as Buracos – Formação Continuada**. Revista Nova Escola, Nº. 216, p. 54, São Paulo: Abril 2001.
- MARCHESI, Maria Helena. **O que é Leitura**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MERCADO, Luiz A. **Leitura e concepções de aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 2012.
- MENEGASSI, F. **Leitura e contextualização**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MOREIRA, Jaqueline. **Alfabetização Possível: Reinventando o Ensino e o Aprender**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- MORAN, Edgar. **Saberes e práticas no contexto da leitura**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 2005.
- NUNES, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- OLIVEI, D; CASTRO, L. **Leitura, letramento e alfabetização**. Rio de Janeiro: EDURJ, 1998.
- OLIVEIRA, Zilma. Entrevista: **O Que Não Pode Faltar**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 2008.
- PÁDUA, Fernanda. **Letramento e leitura na escola**. Rio De Janeiro: Vozes, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da leitura**. São Paulo: Vozes, 2000.
- PINHEIRO, Luiz S. **Leitura: definições e conceitos**. São Paulo: Vozes, 2012.
- PRÓ-LETRAMENTO, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Alfabetização e Linguagem**. Fascículo 01. Ed.rev. e Ampliada/Secretaria de Educação Básica - Brasília, MEC-SEB, 2007.
- PARREIRAS, H. Cerri. **Comprender, Eis a Questão**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 2009.
- PARO, Victor. **Para Casa ou Para Sala?** São Paulo: Didática Paulista, 1993.
- PIAGET, Jean. **O construtivismo no processo de leitura**. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- PRAIS, H. **Leitura e leituras**. 3 Ed. São Paulo: EDUSP, 1996.
- ROSA, Léa Amorim. **Leitura e aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo: EDUSP, 2010.
- SANTOS, Ezequiel Theodoro. **Unidade de Leitura - Trilogia Pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SILVA, Hélio Valério. **Ser Professor é Saber Ensinar?** 2001. Artigo disponível em <<http://www.ampliareducacional.com.br/artigos/ser-professor-e-saber-ensinar>> Acesso em: 21 nov. 2019, às 22:00).

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO ENFRENTADO NA ESCOLA PÚBLICA

SCHOOL DROPOUT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A CHALLENGE FACED IN PUBLIC SCHOOLS

Abelardo Willela A. Reis ¹

RESUMO

Este artigo intitulado “Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: um desafio enfrentado na escola pública” a partir da constatação de que discutir sobre evasão é extremamente relevante, uma vez que, ensinar envolve todo um processo de reflexão e de interação com o outro. Os objetivos do trabalho consistem em investigar os fatores externos ou internos que influenciam a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos; verificar quais ações a escola possui para minimizar o processo de evasão escolar na EJA; identificar os fatores externos e/ou internos que dão origem a evasão escolar nas turmas da EJA; conhecer os procedimentos metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem na EJA para minimizar a evasão escolar; analisar a formação e o perfil dos professores da EJA; analisar a matriz curricular da EJA. A metodologia do estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Após o estudo, inferiu-se que é necessário a realização de um trabalho conjunto, com forças do sistema como um todo, onde o apoio da Secretaria de Educação é fundamental para a solidificação de um projeto pedagógico que visualize inclusive a formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, estruturados com todos os elementos que se torne atrativo aos alunos, oportunizando a todos a continuidade de estudo e sua inserção social.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão escolar. Aprendizagem. Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This article entitled "Evasion in Youth and Adult Education: a challenge faced in public schools" from the observation that discussing dropout is extremely relevant, since teaching involves a whole process of reflection and interaction with the other. The objectives of the work are to investigate the external or internal factors that influence school dropout in Youth and Adult Education; check what actions the school has to minimize the school dropout process in EJA; identify the external and/or internal factors that give rise to school dropout in EJA classes; know the methodological procedures used in the teaching and learning process in EJA to minimize school dropout; analyze the training and profile of EJA teachers; analyze the EJA curriculum. The study methodology was based on bibliographical research of a qualitative nature. After the study, it was inferred that it is necessary to carry out joint work, with strengths from the system as a whole, where the support of the Department of Education is essential for the solidification of a pedagogical project that also visualizes the training of teachers to work in this type of teaching, structured with all the elements that become attractive to students, providing opportunities for all to continue their studies and social inclusion.

KEYWORDS: School dropouts. Learning. Youth and Adults.

¹Mestre em Ciências Da Educação – Universidade Ispetec (Flórida/USA); Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior – Instituto De Ensino Superior Do Amapá – Iesap (Macapá/Ap); Licenciatura Em Pedagogia – Instituto De Ensino Superior Do Amapá – Iesap (Macapá/Ap); Licenciatura Curta Em Artes Práticas (Técnicas Agrícolas) – Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro; Curso de Atualização de Docentes dos Cursos Supletivos Secretaria de Estado da Educação, Cultura E Esporte e Seminário de Educação De Adultos - Secretaria De Estado Da Educação, Cultura E Esporte – Departamento De Recursos Humanos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema “A Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos - EJA” e como problemática: Até que ponto os fatores internos e externos influenciam a Evasão Escolar da Educação de Jovens e Adultos? tendo como objetivo investigar os fatores externos e internos que influenciam a evasão escolar nesta modalidade de ensino.

No contexto escolar, existem vários fatores preponderantes que interferem na sua permanência em sala de aula, devido ao fato de que os alunos da EJA se caracterizam como um grupo heterogêneo, do ponto de vista da faixa etária, da cultura, da visão de mundo. A esse respeito, para minimizar o índice de evasão escolar, a escola deverá criar ações que estimulem o aluno a permanecer em sala de aula para concluir a escolarização.

Discutir sobre evasão é extremamente relevante, uma vez que, ensinar envolve todo um processo de reflexão e de interação com o outro. É pertinente citar que o fator evasão não se restringe apenas à figura do educando, pois está ligado a fatores internos e externos à escola como, por exemplo, à ação do docente, à família, dentre outros envolvidos.

Nesse contexto, a abordagem do tema é importante também porque evidencia a necessidade de enfrentar fatores que impedem o aluno de permanecer na escola e, assim, obter o sucesso escolar. E, também, por promover uma reflexão acerca da ação educativa, no sentido de buscar ferramentas que possam interferir positivamente diante dessa problemática, a fim de estimular o aluno a não desistir de seus objetivos e da formação para a vida que a escola pode proporcionar.

A evasão escolar em qualquer nível de ensino consiste em um grande desafio para os profissionais em nosso sistema educacional. Assim, números da Evasão escolar no Brasil mostram que todo ano milhares de crianças e adolescentes deixam as salas de aula pelos mais diversos motivos. Entretanto, surge o seguinte

questionamento: Até que ponto os fatores externos ou internos influenciam a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos?

Parte-se da hipótese de que a evasão escolar é um dos fatores que compromete o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, supõe-se que fatores externos como a falta de estímulos, necessidade de trabalhar, falta de apoio da família, bem como fatores internos da instituição escolar como professores desqualificados, metodologias ineficazes, a falta de projetos e ações direcionados para EJA, podem incentivar dando origem à evasão escolar, a estes fatores tão negativos para a educação e por conta disso reflete diretamente na formação dos sujeitos envolvidos no processo.

Os objetivos da pesquisa consistem em Investigar os fatores externos ou internos que influenciam a Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos; verificar quais ações a escola possui para minimizar o processo de evasão escolar na EJA; identificar os fatores externos e/ou internos que dão origem a evasão escolar nas turmas da EJA; conhecer os procedimentos metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem na EJA para minimizar a evasão escolar; analisar a formação e o perfil dos professores da EJA; analisar a matriz curricular da EJA.

A metodologia do estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica combinada com a pesquisa de campo. No primeiro caso, foram utilizados autores que discutem a centralidade da temática no contexto da Pedagogia. No segundo momento, realizou-se uma investigação de campo na E. M.E. F Prof.ª. Vera Lúcia Pinón com o objetivo de observar na prática como a questão da evasão escolar é percebida na Educação de Jovens e Adultos.

LEGALIDADE E PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA EJA

A Constituição Federal de 1988 (art. 214, I) determina como um dos objetivos do Plano Nacional de

Educação “a integração de ações do Poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN determina no Art.4, inciso VII a educação escolar regular para jovens e adultos como um direito e um dever da sociedade e do governo, diz:

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

O Art. 37 estabelece a EJA como uma modalidade de ensino obrigatória “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. O Art. 38 estabelece que o currículo a ser seguido deva seguir a Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes.

Segundo o Plano Nacional de Educação - PNE o déficit de atendimento no ensino resultou, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola. Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no país.

DIRETRIZES CURRICULARES

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito de todos, classificando-o como dever do Estado. Diz, ainda, a C.F/1988 que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sendo assim, Alves (2010, p. 28) informa:

A ausência da escolarização não pode e nem deve significar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou predestinado para tarefas e funções sem qualificação nos segmentos de mercado. De todo modo, para analfabetos e iletrados, o que está em causa é a função reparadora de EJA que, no limite significa a restauração de direito negado de uma escola de qualidade.

Isso é constatado pelas estatísticas oficiais e, por isso mesmo, fazer a reparação desta dívida é uma imposição e um dos fins de EJA. Junto com esta função essa modalidade, responde também ao pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ ano em itinerário escolar e nem possibilidade de prosseguimento de estudos.

Mota (2009, p.52) explica:

A reentrada no sistema escolar dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência, ou pelas desigualdades oportunidades de permanência, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia de estrutura arcaica, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, e na vida social. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes novos alunos, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Com base nisso, o educador na EJA deve influenciar a forma de pensar, sentir e agir dos alunos, diante da realidade em que vivem. Nessa perspectiva a leitura e a escrita apresentam-se como importante recurso para apreensão dos saberes socialmente válido e para as construções de relações de poder.

Chama-se a atenção para o fato de que a escola, por oferecer conteúdo e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel

diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada.

METODOLOGIAS

No trabalho com a Educação de Jovens e Adultos o professor precisa estar firmemente empenhado em atrair e manter o interesse dos alunos nos conteúdos e atividades, de modo a evitar a evasão buscando colocar de lado o ensino tradicionalista em favor de uma proposta que se baseia na realidade dos alunos, buscando soluções para os problemas apresentados nas atividades cotidianas.

Este professor planeja-se sem antes conhecer os alunos a quem se destina, ajustando os conhecimentos dos alunos ao conteúdo da disciplina, devendo-se partir de uma sondagem, a fim de se construir um conhecimento coletivo partindo de sua realidade, com o objetivo de transformá-la. Gadotti (2009, p. 55) informa:

[...] a estimulação para o estudo depende do elogio e da valorização do professor diante do bom desempenho dos alunos. Isto contribui para que o aluno cultive uma imagem positiva de si mesmo e evite diminuir as possibilidades de insucesso.

A prática metodológica de jovens e adultos no país têm como referência principal as ideias de Paulo Freire, que por sua vez direcionou e formulou novas propostas a respeito do ensino da prática de leitura no EJA, para garantir um bom profissional dentro da sala de aula e um educando crítico social.

Surgiu a preocupação com as mais diversas formas de exclusão social que se submetiam as classes populares, uma das quais, o analfabetismo, que sempre apresentou um índice alarmante, fato este, que impedia que os adultos ajudassem e motivassem seus filhos no processo de ensino-aprendizagem, bem como, de ter acesso ao pleno exercício da cidadania.

Segundo Freire (1994), a Educação de Jovens e Adultos não favorecia o estudo dentro de uma visão crítica, pois estudar exigia uma postura intelectual que se adquiria através da prática, não sendo estimulada na educação bancária, a qual favorecia uma postura mecânica não estimulando a compreensão do conteúdo.

Para este autor as transformações aconteciam através da educação em sua plenitude dando suporte para que os sujeitos tomassem consciência do seu estado no mundo e da realidade da sociedade em que viviam, de maneira que buscassem criticamente formas de intervenção para o processo de transformação da sua realidade.

Acreditava-se que através da prática metodológica do ensino da leitura e partindo-se das raízes históricas sociais do educando seria possível uma educação mais eficaz, tomando como partida a utilização de recursos políticos pedagógicos de codificação e decodificação no ensino, propiciando assim um momento estimulador para a realização de uma leitura da realidade, podendo-se instrumentalizar-se para a leitura da palavra que, de acordo com FREIRE:

[...] não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder pré-existência criticamente as palavras do seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer sua palavra (2006, p. 12).

Desta forma, Freire acreditava que a transformação do pensamento, a formação de conceitos e outras formas de comportamento, seriam resultados das relações culturais, que são possíveis nas escolas, possibilitando intervenções na sociedade e mudanças nos próprios educandos, bem como, no seu meio cultural, por intermédio de práticas metodológicas e ações planejadas e deliberadas, que valorizem os educandos e favoreça a elevação de sua autoestima.

O professor deve observar o momento de transição do aluno de um para o outro, a fim de propiciar mecanismos que o motivem a avançar nesse processo. Todavia a motivação para a aprendizagem está relacionada a inúmeros fatores sociais, afetivos e econômicos.

É preciso que professores e a escola como um todo possam demonstrar uma prática metodológica que venha a reforçar a autoestima dos seus professores e alunos para uma melhor qualidade no processo de ensino aprendizagem.

Hoje nas escolas há disponibilidade e interesse por parte de muitos profissionais da equipe técnico-administrativa na busca de meios para auxiliar esses professores em suas dificuldades diárias encontradas em sala de aula. Todavia, as ausências dos educadores nestas ações demonstram a falta de motivação em redirecionar suas metodologias para superação de tais dificuldades.

FORMAÇÃO E PERFIL DO PROFESSOR DA EJA

Em termos objetivos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação tornou-se um meio de se promover mudanças na formação dos profissionais do ensino, através de resoluções. Somente para se ter uma ideia dessas transformações Libâneo (2003, p. 271) explica “antes da reforma, havia duas maneiras de formar professores: o magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior. A LDB/96 ampliou essas modalidades.” O espaço escolar tornou-se o ambiente onde a formação do professor ocorre. De acordo com a reforma educacional promovida pela LDB, a escola, nessa perspectiva, torna-se o lugar onde “a formação em serviço e continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalho” (LIBÂNEO, 2003, p. 272)

Para se atender aos objetivos da formação de professores para a atuação na EJA é necessário que formadores e pesquisadores levem em conta a necessidade de olhar, compreender, considerar e

respeitar as necessidades dos professores, considerando-os como parceiros na construção do saber. É necessário ainda evidenciar dentro desses avanços legais a “progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho”. Os avanços de ordem legal se consubstanciam nos Parâmetros Curriculares que informam

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos e plano de carreira, a qualidade do livro didático, recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar, também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira. (PCN, Volume 1. Introdução, pp. 13/14)

A partir da análise desse dispositivo legal entende-se que algumas iniciativas do que hoje comumente se entende como Educação Continuada já eram práticas usuais no Brasil, entretanto, estavam distantes de serem baseadas nas discussões atuais e não tinham qualquer relação com as tendências para a formação continuada no início do século XXI.

É preciso admitir que Seminários, Simpósios, Congressos são eventualmente oportunizados aos docentes nos vários níveis e modalidades de ensino. Além disso, até em caráter oficial, os professores são convidados para treinamentos e capacitação continuada promovida pelos sistemas de ensino. Porém, a visão atual de educação continuada volta-se para outras perspectivas.

Nesse contexto, Demo (2000), critica a visão tradicional da educação continuada tal qual como entendida, inclusive pelos órgãos dos sistemas, enfatizando:

Assim, os cursos rápidos, baseados em aulas expositivas e reprodutivas, que não

passam de “treinamento”, já não são aceitos, porque não produzem o efeito esperado. “Ao contrário, levam a expectativas equivocadas, ao constatarmos que os alunos parecem aprender cada vez menos, enquanto os professores se submetem a treinamentos crescentes.” (DEMO, 2005, p. 191)

Nessa linha de raciocínio, é preciso compreender que os cursos de formação continuada para a atuação na EJA não devem ser esporádicos, mas semestralmente obrigatórios, devendo estar contidos, inclusive, na obrigatoriedade dos dias letivos. O autor deixa claro que aquilo que faz com que os alunos aprendam não é o aumento da carga horária de aulas, mas a melhoria qualitativa do professor.

Outro ponto fundamental no desenvolvimento dessa proposta é que os cursos de formação para a atuação na EJA devem ter como suporte a “importância do ‘saber estudar’, pesquisar, elaborar, passando por avaliação cotidiana, com o objetivo de garantir a aprendizagem” (DEMO, 2000, p. 93)

O processo de aprendizagem se faz pela pesquisa, pela elaboração. É o ‘educar pela pesquisa’, mas não aquela que somente ocorre pela via sistemática, laboratorial e científica. Mas de um ato de aprender que se fundamenta no questionar e se faz pelo reconstruir, pelo experimentar.

A respeito desse pressuposto Dimenstein (2003, p. 74) explica “[...] educação é, em essência, ensinar o encanto da possibilidade. Logo, educação é a arte de ensinar o exercício da liberdade. Só é livre quem é capaz de optar entre as diferentes possibilidades”. Outra condição para a formação continuada dos professores para a EJA é apontada por Libâneo (2003, p. 280)

É preciso que docentes, em todos os níveis possam ter acesso ao mundo do conhecimento através de bibliotecas, videotecas, informática educativa, etc., aliando-se a sua proposta, ainda, a pesquisa anual do rendimento escolar, a fim de avaliar se há melhoria efetiva da aprendizagem desse aluno cujo docente

está envolvido nesse processo de Educação Continuada. Avaliar é a pedra fundamental para ajustes ou mudanças de rumo.

Por isso, é importante ampliar a compreensão sobre a Educação Continuada para a atuação na EJA no Brasil e, mais explicitamente, sobre a formação continuada do professor dessa modalidade de ensino, chegando-se ao entendimento de que o mais efetivo processo de formação continuada é aquele desenvolvido no cotidiano do espaço escolar.

Segundo Vieira (2010, p. 37) “na atualidade, é necessário não negligenciar a transmissão de experiências e conhecimentos que a sociedade humana alcançou. Nessa concepção, a educação precisa, porém, acompanhar as mudanças da sociedade”

O educador de hoje não pode ser apenas tecnicamente capacitado, pois é fundamental o seu conhecimento do mundo, dos processos socioculturais, das diferenças sociais, os conhecimentos básicos sobre diferentes áreas do conhecimento uma vez que é esse conhecimento que lhe possibilitará elementos para construção de metodologias que possam adequar-se às várias situações, a cada grupo ou a cada aluno na EJA.

Aqueles que pesquisam a necessidade de formação continuada para os professores apontam que as horas de estudo dentro da escola que possibilitam a reflexão séria sobre a prática escolar é uma das bases para que o professor busque uma formação em serviço.

Desse modo, Imbernón (2004, p. 83) informa.

A reflexão sobre a ação que gerará nova ação é o cerne da questão. É pela discussão grupal, com a presença de todos os atores docentes e gerenciais da escola que as contradições existentes na formação e na atuação do professor serão manifestadas. Algumas escolas têm experiência essa proposta e relatórios apontam para o seu mérito, evidenciando a importância da orientação pedagógica sistemática para os professores.

Diante desse ponto de vista percebe-se a necessidade de conquistar em favor dos docentes, e com eles, uma prática pedagógica que seja o resultado da sua própria reflexão, que naturalmente dará oportunidade para a real transformação pela via da reflexão *na* ação.

Logo, essas reflexões, pode-se concluir que um grande desafio perpassa a formação continuada dos professores: a utilização da própria escola, em horários sistemáticos a isso destinados, para a discussão e construção do projeto pedagógico e a cotidiana ampliação dos horizontes intelectuais, humanos e profissionais dos docentes.

Finalmente, o profissional de educação, precisa resgatar o prestígio social indispensável para tornar-se o real agente de transformação que a sociedade precisa. Demo (2010, p. 174) explica:

O perfil do professor moderno apresenta-se muito diferente do usual entre nós. Tratando-se do profissional dos profissionais, no sentido de que constrói os fundamentos de todo e qualquer perfil profissional, seria o caso merecer devida valorização socioeconômica, além de preparação acadêmica primorosa, também para representar uma prova de cidadania.

Obter maior e melhor qualificação, adquirir mais competência significa trabalhar no sentido da valorização da profissão docente, reconhecendo-se que das conquistas do professor resultará uma real esperança para uma escola melhor, menos desigual e mais feliz.

Segundo Schnetzler (2006), existem três razões que justificam a formação continuada de professores para atuar na EJA: a) a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; b) a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa

educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; e c) em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

EVASÃO ESCOLAR

Ao se observar o sistema escolar ainda se evidencia muitos aspectos que precisam ser aprimorados. Uma das principais preocupações hoje é lançar um olhar mais aprofundado, sobre o universo muito amplo da evasão escolar. Esta reflexão exige cuidado e uma visão crítica sobre a escola.

Não existe dúvida de que a escola precisa ajudar o aluno da EJA que apresenta dificuldades de aprendizagem para que este não se sinta excluído, mas incluído no processo educacional. Assim, existem muitas situações intra e extraescolares que contribuem para que o aluno da EJA descontinue seus estudos, gerando consequências negativas para o exercício de sua cidadania.

Entretanto, cabe conhecer o conceito de evasão escolar para que se possa situar adequadamente a discussão em torno dessa problemática.

CONCEITUANDO A EVASÃO ESCOLAR

De modo objetivo, pode-se afirmar que o conceito de evasão escolar é descrito como “a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos” (GODOY, 2012, p. 45)

Entende-se assim que a evasão escolar consiste na situação em que o aluno, por causas internas ou externas, passa a descontinuar os estudos, primeiro deixando de frequentar regularmente as aulas e, com o passar do tempo, abandonando por completo a escola.

Essa situação tem sido recorrente e mostra que a evasão escolar tem sido uma ameaça a conquista de oportunidades sociais e profissionais para alunos de todos os segmentos educacionais, em especial jovens e adultos que lutam para superar suas condições de vida. Assim, acredita-se que, em maior ou menor proporção, essa interrupção no ciclo de estudo, ocasiona prejuízos significativos em todos os aspectos da vida do aluno da EJA, seja este econômico, social e humano.

Quando se pensa na evasão escolar e na natureza desse problema é importante considerar o que é expresso por Candau (2008, p. 52)

A desistência na escola está relacionada à grande diversidade do sistema e à especificidade de cada instituição. Na busca de respostas para as causas desse fenômeno há que se analisar o que está sendo efetivamente implementado para favorecer as condições de estudo e, conseqüentemente, melhorar o sistema de ensino nacional.

Na discussão sobre o significado da evasão escolar é importante que se reflita a respeito da própria forma como a escola está hoje organizada e suas especificidades. Muitas vezes, a forma como está estruturada determinada escola, ou mesmo os profissionais que atendem a clientela educacional podem vir a provocar o abandono dos estudos. Quando se percebe a existência real de um nível de regularidade na evasão de alunos da escola, então a intervenção conjunta de todos é essencial.

Esta intervenção, há de ser compartilhada, posto que a simples atuação de um órgão ou instituição apenas, não garante o sucesso do regresso ou permanência do aluno na escola. A intervenção conjunta é a que melhor atende aos interesses de todos, posto que cada um, dentro da sua especificidade, reúne meios para tentar reverter o quadro de evasão ou infrequência do aluno (GODOY, 2012, p. 48)

Combater a evasão escolar ou a reiteração daquelas faltas dos alunos que não tem justificativa equivale a garantir o direito à educação, o que requer que se assumam responsabilidades didáticas e pedagógicas. Nesse sentido, os profissionais de um modo geral (professores, supervisores, coordenadores, gestores, pessoal de apoio) precisam ter uma atuação autônoma, porém harmônica, à fim de garantir que a intervenção obtenha os resultados positivos que se almeja.

Diante dessa questão, cabe então compreender algumas das causas internas e externas da evasão escolar para que se possa entender como esse fenômeno se manifesta e se desenvolve nas instituições de ensino.

Quando se lida com o saber, o que se vive é um cuidadoso e lento trabalho de lidar com momentos inesperados da experiência de vida de cada pessoa educanda. De olhar nos olhos uma gente que não raro precisou esperar mais da metade da vida para ser aceita em um banco de escola. (BRANDÃO LOCH, 2002, p. 43).

Ao observar a história da prática docente na educação de jovens e adultos observamos um fracasso escolar que hoje se denuncia e, percebe-se a necessidade de repensar as concepções de educação e de cidadania que dão sentido a prática pedagógica, para continuarmos com o rompimento da lógica excludente que tradicionalmente, acompanha o percurso da escola pública brasileira.

Como afirma Kleiman e Matencio (2005, p.23)

Entende-se que na última década, a problemática dos jovens e Adultos como segmentos específicos das camadas mais empobrecidas da população emergiu no âmbito das políticas sociais e educacionais. O que explica a conduta fragmentada do ensino-aprendizagem que seria determinante para o grande contingente de jovens e adultos a margem de questões importantes de seu meio social. (2005, p.23)

Em meio a todos esses problemas, em relação ao alfabetizador, antes de tudo, essas questões devem ser compreendidas como algo relacionado apenas às posturas e aos valores do professor, mas a todo contexto educativo numa visão multicultural.

Porém, o foco do problema aqui estudado é a prática docente, daí a ser o alvo preocupante visualizando ainda influência determinadas posturas em sala de aula. Assim, Kleiman e Matencio (2005) acreditam num trabalho de formação com os professores de forma continuada, o que possibilita aos docentes um processo de rememoração que conduz à reflexão de suas concepções de leitura e escrita. Uma prática educativa reflexiva, conseqüentemente, leva a mudança relevante, a formação do docente traça novos valores, novas ideias que transformam qualquer dificuldade em desafio.

O aluno não deve ser alvo da dificuldade em alfabetizar. Percebe-se que o educador ainda não compreendeu que nosso universo comunicativo é dinâmico e complexo. Deve valorizar o sistema alfabético socialmente, instigar a reflexão em contextos semelhantes à realidade para que o aluno questione seu papel na sociedade.

Soares (2005, p.59) cita que:

Ao comungar desta concepção ressalta que alfabetizar seria dar meios ao alfabetizando de participar da construção de uma sociedade mais justa e da constituição de uma identidade política e cultural, de forma reflexiva e crítica, de poder transformar a sua própria realidade, se integrando a cultura letrada. (2005, p.59)

A autora também ressalta que uma pessoa antes de ser promotora da alfabetização é acima de tudo um educador do povo e deve ter como prioridade desvelar essa função politicamente distorcida que os programas de alfabetização vêm negando à educação básica.

Estudos apontam que o alfabetizador deve ter postura, precisa delinear sua ação educativa a favor de seu aluno. É o seu olhar reflexivo que dirá como aprimorar cada vez mais a sua forma de ensinar e assim gerar oportunidades únicas e marcantes na vida do sujeito aprendiz. Pois, é possível criar e inovar estimula com o imaginário, isto requer paciência, mas para uma tomada de posição verdadeira de qualidade de alfabetização, é necessário em relação à universalização ou particularização das propriedades que implicam em leitura de mundo pelo, que o leve a inserção à uma sociedade letrada, garantindo-lhe igualdade de participação.

Segundo Soares (2006, p.28-36) para que haja resultado positivo,

É preciso que os envolvidos na prática de ensino-aprendizagem entendam a própria complexidade que esse processo de alfabetismo nos remete. A formação do docente é necessária para que assim haja estudos específicos que se chegue a novos conhecimentos com base em conhecimentos de teóricos para vislumbrar-se em definições próprias que transforme situações problemas em resultados positivos. O ideal seria que o professor tivesse saberes continuados.

Na concepção da autora nas atuais exigências em que a escrita se faz objeto de uso social, alunos jovens e adultos engajam-se mutuamente na busca pela representação de um modelo que lhes auxilie a interpretar o contexto em que vivem. Com base nesta ideia, a referida autora reafirma que esta discussão revela uma prática educativa necessária que propicie a esses alunos entrar em contato com seus pensamentos e corrigir suas ideias e noções sobre a realidade.

Portanto, a época em que vivemos hoje, a prática docente não pode mais viver sob reflexos históricos do passado. A valorização da informação obriga a uma situação comunicativa para a importância do conhecimento. O papel da escola vai além de seu próprio

ambiente disciplinador. Segundo Kleiman e Moraes (2006, p.26), a escola deve se embasar em uma didática crítica sistemática, onde o indivíduo deve adquirir conhecimentos para saber selecionar e organizar informações.

Soares (2005, p.23) afirma sobre o assunto,

Que os pontos essenciais para romper com a ação educativa do passado vão desde mudanças quanto ao uso social da leitura e escrita, métodos de alfabetização, do material didático, da definição de pré-requisitos e da preparação para a alfabetização do alfabetizador. (2005, p.23)

Para a autora a situação de educar o aluno hoje é ampla e complexa, pois desde a industrialização, os avanços científicos surgem com grande força e subjugam a todos numa inserção de conhecimentos constantes para satisfazer esta participação global.

FATORES INTERNOS E EXTERNOS DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA

Os fatores internos da evasão escolar são diversificados e incluem elementos relacionados a própria escola e a situação pessoal de cada aluno. Por exemplo, em termos físicos ou estruturais a escola pode não ser atrativa aos alunos ou mesmo causar-lhes desconforto. Em muitas escolas públicas, percebe-se que as salas de aula têm um espaço reduzido e não possuem janelas adequadas para que possa permitir a ventilação e iluminação natural do ambiente garantindo visibilidade para o ambiente externo.

Em muitas instituições de ensino os banheiros são depredados ou não recebem a limpeza necessária. Faltam materiais didáticos para trabalhar com a modalidade da EJA, ou mesmo inexitem áreas externas para trabalhar atividades recreativas com alunos jovens e adultos, restringindo-se as aulas ao espaço da sala.

Segundo Didonet (2011, p. 32):

O espaço da escola não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; em que despertar interesse em aprender, além de ser alegre, agradável e confortável, tem que ser pedagógico. Há uma docência do espaço. Os alunos aprendem dele lições sobre relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento.

Não há como deixar de relatar que, todas as problemáticas evidenciadas nas instituições que atuam com a Educação de Jovens e Adultos, estão relacionadas ao descaso das autoridades competentes com esta modalidade de ensino. Neste sentido, é importante destacar que muitas vezes as escolas não contam com o apoio financeiro para estruturar as escolas de forma física e pedagógica condizente as necessidades de cada aluno jovem e adulto. Na concepção de Pagel e Nascimento (2006, p. 10)

Para tanto, faz-se necessário implementar políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola; na reorganização dos tempos e dos espaços escolares; na forma de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo; nas carreiras profissionais e na formação inicial e continuada dos profissionais da docência.

Isso indica que para a Educação de Jovens e Adultos, torna-se essencial que sejam repensados os programas curriculares, a avaliação, a qualificação dos professores, a estrutura da instituição, a relação família e escola e a própria forma de ensinar os alunos com o objetivo de ampliar o conhecimento prévio acumulado,

proporcionando-se um espaço físico que atraia o aluno e não o afaste da escola.

Outra causa interna da evasão escolar é a preparação insuficiente dos professores para lidar com as especificidades da aprendizagem do jovem ou adulto. Para Ghiraldelli (2001) as escolas que atendem a educação de jovens e adultos devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer e do agir. Pois, para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno tardio à busca do direito do saber.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos o professor deve considerar sua prática metodológica de modo a permitir que as atividades sejam adaptadas a situação de cada aluno, a fim de propiciar mecanismos que o motivem a avançar no processo de ensino e aprendizagem. Todavia a motivação para a participação nas aulas está relacionada a inúmeros fatores sociais, afetivos e econômicos. Neste contexto observa-se que a maioria dos professores da EJA deveria preocupar-se em buscar através de planejamentos e projetos, contextualizar os conteúdos sistematizados a fim de propiciar reciprocidade de conhecimentos, como diz Freire:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeito, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra (2000, p.77).

Compreende-se que é preciso que professores da EJA e a escola como um todo possam demonstrar uma prática pedagógica que venha a reforçar a autoestima dos seus alunos para uma melhor qualidade no processo de ensino aprendizagem.

Convém salientar que para fazer parte do processo de universalização do saber requer-se comprometimento, levando-se em consideração todos os aspectos que visam contribuir na práxis diária do professor da EJA e no processo de construção do conhecimento, baseados nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, as quais os indivíduos estão inseridos.

Dessa forma, embasado neste contexto, verifica-se que para ressignificar sua prática pedagógica de modo a evitar a evasão escolar, os professores deveriam buscar, por conta própria, enriquecer cada vez seus conhecimentos de forma a redimensionar os conteúdos sistematizados, aproximando do contexto sócio cultural no qual está inserido, acreditando que a construção do conhecimento é constante, como diz o autor:

Ensino por que busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervém intervindo educo e me educo. “Pesquisa para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 2002, p.32).

Diante deste contexto, verifica-se que a maioria dos professores da EJA tem como principal instrumento metodológico para solucionar suas dificuldades a criatividade tornando visível a complexidade do fazer pedagógico, e sua motivação em buscar diferentes meios para auxiliar seus alunos a ampliarem seus conhecimentos. Desta forma segundo Moll “O professor tem um papel fundamental, tanto na seleção e na escolha dos materiais, quanto nas aproximações pedagógicas que poderão ser construídas no contexto de sua prática” (2004, p. 16).

Pode-se apontar outro fator interno para a evasão que é a ausência de interação entre alunos e professores e entre alunos e seus pares. Assim, nota-se que as relações interpessoais entre professores e alunos é um aspecto essencial para que o clima de harmonia, a paz, a solidariedade e o respeito se manifestem espontaneamente entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Lamentavelmente, isso é cada vez mais raro nas escolas que atendem a EJA, ocasionando hostilidade, violência, ou mesmo a exclusão de muitos alunos, afastando-o cada vez mais das atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser uma modalidade de ensino específica, a Educação de Jovens e Adultos exige que se lembre de automaticamente da necessidade da educação com respeito a diversidade, que todos os povos tem direito a uma educação específica e diferenciada que respeite suas características, que oportunize a inserção dos indivíduos no meio social e educacional, que possa garantir aos jovens e adultos seus prosseguimentos de estudos.

Assim, a evasão escolar se apresenta acentuada ao nível de Brasil em função de um projeto pedagógico consistente que atenda a especificidade os jovens e adultos trabalhadores que na medida em que se depara com uma organização que está adequada a sua realidade, acabam se afastando, uma vez que a escola no geral, salvo raras exceções, não dispõe do olhar diferenciado que o caso requer.

A revisão da literatura faz perceber que realmente as aulas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos não são diferentes daquelas ministradas no ensino regular, pois o horário de atendimento não se apresenta com flexibilidade para o atendimento do aluno trabalhador, inclusive o trabalho do professor não se encontra pautado em forma diferenciada, o que se constata que a própria escola não

apresenta projeto pedagógico específico e diferenciado para essa demanda.

A evasão escolar então é notória como um fenômeno que ocorre ao nível nacional, justamente por não se demonstrar preocupação diferenciada com tal clientela, necessitando de um trabalho conjunto, com forças do sistema como um todo, onde o apoio da Secretaria de Educação é fundamental para a solidificação de um projeto pedagógico que visualize inclusive a formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, estruturados com todos os elementos que se torne atrativo aos alunos, oportunizando a todos a continuidade de estudo e sua inserção social.

O papel da escola campo e dos professores no enfrentamento da evasão escolar na EJA será cada vez mais o de ensinar a pensar criticamente, mas para isso, será preciso aplicar metodologias diferenciadas tais como: definição de novos objetivos pedagógicos, elaboração e adequação dos currículos, definição apropriada dos conteúdos e situações de ensino respeitando a didática e a legislação, adaptando linguagens próprias da era tecnológica.

Pois a escola é concebida como espaço de integração do conhecimento acumulado pela sociedade e do conhecimento que emerge da realidade expresso pelo contexto sociocultural dos alunos. Assim, o aluno que descontinua seus estudos acaba não se beneficiando do conhecimento precioso que o beneficiará para o usufruto da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96**, de 20 de dezembro. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 28 mar2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.v. 10.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. Rio de Janeiro- RJ: Paz e Terra, 2000.

_____. **A importância da EJA**: em três artigos que se completam. 41a edição, Coleção: Questões de Nossa Época, Cortez Editora: São Paulo - SP, 2002.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

PAGEL, Luiz C; NASCIMENTO, Geraldo A. **A prática pedagógica dos professores de jovens e adultos**: contribuições para o enfrentamento do fracasso escolar. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

GADOTTI, Moacir. A Problemática da Evasão Escolar e as Dificuldades da Escolarização. **Revista Eletrônica Artigonal**. 2010. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/a-problematica-da-evasao-escolar-e-as-dificuldades-da-escolarizacao-2761092.html>. Acesso em 15.03.2021.

_____. Escola cidadã. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GHIRALDELLI, João Roberto. **Uma experiência educacional na EJA**: os desencontros dos bem-intencionados 'agentes de transformação'. Cuiabá, 2001.

MENDES, Saulo A. Linhas Políticas da Educação de Jovens e Adultos **O Direito dos Cidadãos a Educação Básica de Qualidade-MT**, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Alunos e alunas da classe trabalhadora na escola noturna**: obediência e resistência. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.

SCOCUGLIA, Maria Clarisse. **Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: Fracasso e evasão escolar Vol. I. Brasília: UnB/Cead, 2001.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Damasceno. A Evasão Escolar: causas e soluções. **Revista Eletrônica Atualidades do Direito**. 2013. Disponível em: <http://atualidadesdodireito.com.br/conceicaocinti/2013/05/28/a-evasao-escolar-causas-e-solucoes/>. Acesso em 08/11/14.

VIANA, Aniele. **Evasão é causa de renda menor**. 18/05/2000. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/contento.phtml?tl=1&id=887587&tit=Curitiba-perde-12-alunos-por-dia>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2015.

WERNECK, A. S. **Fracasso escolar e evasão**: Uma questão pedagógica na EJA, 2002.

O ESTUDO DO MANEJO DO AÇAIZEIRO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, MACAPÁ, AP

THE STUDY OF AÇAIZEIRO MANAGEMENT AS A TEACHING/LEARNING STRATEGY AND SCIENTIFIC INITIATION IN BASIC EDUCATION, MACAPÁ, AP

Adonias da Silva Costa ¹

RESUMO

Este artigo intitulado "O estudo do manejo do açazeiro como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na Educação Básica, Macapá-AP" a partir da constatação de que o manejo e o cultivo do açazeiro é parte da identidade e cultura do povo amapaense e pode ser trabalhado na escola como parte do currículo escolar. O objetivo geral do estudo consiste em analisar a importância do manejo do açazeiro enquanto estratégia de ensino e aprendizagem na educação básica. A metodologia desta produção científica baseou-se na revisão bibliográfica, com o aporte de livros e artigos acadêmicos. Após o estudo inferiu-se que a educação é essencial à promoção de valores além de aumentar a capacidade das pessoas de enfrentar as questões ambientais como o manejo do açazeiro. A educação em todos os níveis, especialmente na Educação Básica é a etapa onde o professor irá fixar valores que ganham força ao longo dos anos de vida dos alunos, desde que devidamente orientada para o desenvolvimento sustentável e para estimular atitudes, capacidade e comportamentos ambientalmente conscientes em relação ao manejo do açazeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade. Manejo. Açazeiro. Educação. Meio ambiente.

ABSTRACT

This article entitled "The study of açai palm management as a teaching/learning and scientific initiation strategy in Basic Education, Macapá-AP" from the observation that the management and cultivation of the açai palm is part of the identity and culture of the people Amapá and can be worked at school as part of the school curriculum. The general objective of the study is to analyze the importance of handling the açai palm tree as a teaching and learning strategy in basic education. The methodology of this scientific production was based on literature review, with the contribution of academic books and articles. After the study, it was inferred that education is essential to the promotion of values in addition to increasing people's capacity to face environmental issues such as the management of the açai palm. Education at all levels, especially in Basic Education, is the stage where the teacher will set values that gain strength over the years of the students' lives, provided that they are properly oriented towards sustainable development and to encourage environmentally conscious attitudes, capacity and behavior. in relation to the management of the açai palm.

KEYWORDS: Sustainability. Management. Açai palm. Education. Environment

¹ Mestrando em Ciências Da Educação pela Universidade Ispetec (Flórida/USA); Pós-Graduação Em Psicopedagogia – Faculdade De Teologia E Ciências Humanas – Fatech (Macapá/Ap); Licenciatura Em Ciências Biológicas – Universidade Federal Do Amapá – Unifap (Macapá/Ap) e Licenciatura Curta Em Artes Práticas (Técnicas Agrícolas) – Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro (RJ).

INTRODUÇÃO

Ao se abordar essa temática é preciso compreendê-la no contexto do que tem sido reconhecido como educação para o meio ambiente que, a cada dia, tem se expandido e exigido conhecimentos técnicos para o seu bom desenvolvimento, sendo importante que a escola discuta a importância do manejo do açazeiro desde a educação básica.

Para isso, é preciso apontar a relevância dessa temática pois no manejo do açazeiro aquele responsável pelo seu cultivo deve estar interessado em difundir esse conhecimento para que venha a estar disponível aos estudantes no contexto das instituições de ensino, como elemento para a iniciação científica.

O manejo do açazeiro constitui então além de uma opção econômica, viável para boa parte dos produtores, principalmente nas pequenas propriedades que podem ser expandidas para abarcar instituições de ensino. Além de ser uma alternativa econômica ele contribui para a melhoria de qualidade na alimentação de milhares de famílias ao mesmo tempo em que tem muito a ensinar aqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Quando essa temática é proposta na escola, então é preciso estar atento para a escolha da qualidade das mudas de açazeiro e dos cuidados durante o plantio que são aspectos importantes, pois uma falha durante estas fases, pode trazer prejuízos para qualquer projeto ou proposta executada entre alunos, professores e cultivadores, comprometendo a aprendizagem teórica e prática

Porém, ao se estudar cientificamente o manejo do açazeiro como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na educação básica tem se expandido e exigido cada vez mais conhecimentos técnicos, uma vez que a qualidade da fruta depende da qualidade da muda.

A escolha do tema “manejo do açazeiro” se deve ao fato de que este é parte da identidade e cultura do povo amapaense. Existe como fruto nativo, desde

tempos imemoriais, fez e faz parte da alimentação de populações indígenas e ribeirinhas. Posteriormente, passou a ser comercializado e, recentemente, alcançou o mercado internacional. Atualmente, o açazeiro é parte da alimentação do amapaense e também é utilizado como alimento energético em outros estados brasileiros. O açazeiro é, ainda, principal fonte de matéria prima para a agroindústria de palmito no Brasil.

Destaca-se a perspectiva de sustentabilidade ao se abordar a temática, uma vez que, ao mesmo tempo em que se pretende manter a reprodução do açazeiro, e do seu fruto açai (*Euterpe oleacea*), também se quer a reprodução presente e futura de suas relações socioculturais, razão pela qual se justifica a abordagem da temática a partir do estudo do manejo do açazeiro como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na educação básica.

Finalmente, o trabalho com o manejo do açazeiro enquanto recurso e tema central de pesquisa se fez necessário diante da realidade vivenciada pelos professores e alunos na educação básica, os quais precisam respectivamente, no seu fazer docente e vida discente, de experiências que os envolvam numa formação profissional e cidadã, alicerçada no estudo científico.

A questão/problema que norteia o estudo tem como ponto de partida a seguinte indagação: De que modo o estudo sobre o cultivo e manejo do açazeiro pode contribuir como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na educação básica?

A hipótese do estudo afirma que o cultivo e o manejo do açazeiro constituem uma oportunidade de o professor na escola propor atividades que destaquem a importância da sustentabilidade ao lidar com o açazeiro.

O objetivo geral do estudo consiste em analisar a importância do manejo do açazeiro enquanto estratégia de ensino e aprendizagem na educação básica. Os objetivos específicos consistem em realizar estudo interdisciplinar do açazeiro, abordando seus aspectos

históricos, geográficos, sociais, culturais, econômicos e sua importância para construção e consolidação da identidade e sustentabilidade amapaense no processo de ensino e aprendizagem na escola; apontar os principais desafios para o trabalho pedagógico em sua relação com o cultivo e manejo do açazeiro e conhecer a percepção de professores e alunos sobre o estudo do manejo do açazeiro como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na educação básica.

O PROCESSO EDUCACIONAL EM FAVOR DA PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE

A expressão sustentabilidade engloba uma série de definições que buscam estabelecer as suas diretrizes e aplicações em diversos campos da vivência humana. Isso implica dizer que a sustentabilidade possui desdobramentos em aspectos como a economia, o meio ambiente, a cultura, a política.

Mas esse assunto não é algo novo, pois existe um histórico que define a forma como ocorreu a relação entre homem e meio ambiente. Se antigamente o processo de insustentabilidade ambiental era caracterizado pela degradação lenta mas progressiva dos elementos naturais, isso mudou a partir do advento da Revolução Industrial que acelerou muito essa devastação

Carvalho (2003, p. 67) explica:

O dinamismo da civilização industrial introduziu radicais mudanças no Meio Ambiente físico. Essas transformações implicaram a formação de novos conceitos sobre o ambiente e o seu uso. A Revolução Industrial, que teve início no século XVIII, alicerçou-se, até as primeiras décadas do último século, nos três fatores básicos da produção: a natureza, o capital e o trabalho. Porém, desde meados do século XX, um novo, dinâmico e revolucionário fator foram acrescentados: a tecnologia.

Compreende-se então que a evolução do modo de produção capitalista que baseia-se acima de tudo na exploração frenética dos recursos naturais, acentuou-se sobremaneira com a sofisticação da tecnologia. Isso levou a produção de bens e serviços numa escala antes impensada o que, conseqüentemente, demandou maior exploração da natureza e problemas para a humanidade.

De acordo com Sparembeguer e Silva (2008) apenas após o fim da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, os problemas relacionados ao meio ambiente foram sendo tratados com a relevância necessária. Através das atividades das Organizações Não-Governamentais passou-se a tomar medidas progressivas para reparar e preservar o ambiente natural.

É interessante notar que isso ocorreu primeiro com a mobilização de cientistas na década de 1950 do século XX, conscientes dos prejuízos decorrentes da exploração humana, à começar pela poluição industrial dos rios e fontes hídricas diversas. Desenvolveram-se campanhas tímidas e isoladas para tentar minimizar a situação, especialmente nos países até então conhecidos como pertencentes ao 1º mundo.

Para isso foram decisivas as ações das Organizações Não Governamentais. Ao não estarem vinculadas aos governos dos países onde estavam sediadas, esses núcleos formados por cidadãos interessados na preservação do meio ambiente e na melhora da qualidade de vida de suas respectivas populações, passaram a contar com a credibilidade de muitos expoentes do cenário político, científico, cultural e social, além dos movimentos populares, ganhando assim força e ímpeto.

Nos anos 60, o movimento ambientalista das ONGs começou a ganhar força mediante grande número de obras literárias que divulgavam a preocupação com a degradação da natureza e também pelas frequentes manifestações estudantis em defesa da natureza na Europa e nos Estados Unidos. Finalmente, no início de

1970, 300 mil americanos participaram do Dia da Terra, a maior manifestação ambientalista do planeta e que foi o ápice do novo ambientalismo. A partir de então, o ambientalismo começou a sofrer uma transformação, dando origem à Revolução Ambientalista norte-americana (McCORMICK, 2002, p. 15).

Foram esses movimentos em conjunto que passaram a transformar o panorama sócio-ambiental. Iniciativas, é verdade, bastante limitadas mas que se tornaram o ponto de partida para que a sustentabilidade pudesse ser um conceito cada vez mais aceito e tomado como referência para muitos estudos e discussões na seara do Direito Ambiental.

Dando início a uma verdadeira disseminação das idéias de cunho ambientalista, outros países assumiram protocolos e iniciativas para reduzir os impactos da interferência humana sobre o meio ambiente.

Em 1971, a França criou o Ministério para a Proteção da Natureza e do Meio Ambiente, que fez com que vários outros países reorganizassem ou criassem departamentos ou órgãos responsáveis pela proteção ao meio ambiente. E, em 1972, aconteceu a Conferência das Nações Unidas, que reuniu 113 nações em Estocolmo para discutir problemas do meio ambiente (CARVALHO, 2003).

Pode-se considerar essa última iniciativa como um dos acontecimentos mais importantes que marca definitivamente as primeiras iniciativas para corrigir atitudes e ações predatórias, estimulando uma relação menos exploratória entre homem e natureza.

No Brasil, essas iniciativas repercutiram de forma visível pois tanto a sociedade civil quanto o Estado passaram a tomar posição em relação ao trabalho de conscientização e ao mesmo tempo de *ação* contra a exploração irracional do meio ambiente. Os segmentos sociais mais atuantes nesse campo foram o Estado, as ONG's, a sociedade civil e até mesmo as multinacionais, uma vez que o interesse de cada um destes estava de

alguma forma ameaçado pela violação crescente do bem ambiental.

Entretanto, cabe destacar que a década de 1990 do século passado foi decisiva para o meio ambiente no Brasil. Isso se deve basicamente porque o país tratava dos assuntos referentes ao meio ambiente como questões isoladas sem relacioná-las com o desenvolvimento sócio-econômico. No início daquela década, compreendeu-se que as interferências humanas destruidoras repercutiam também no campo social e econômico o que passou a incomodar e ao mesmo tempo incentivar os vários setores sociais a agir rápido para frear a ação destruidora do homem na natureza.

Uma das primeiras iniciativas para minimizar esses impactos foi introduzir o conceito de desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade e aplicá-lo aos projetos, protocolos, planejamentos e atividades focadas na relação homem e meio ambiente.

Sendo assim, desenvolvimento sustentável passou a se referir

Ao processo político, participativo que integra a sustentabilidade econômica, ambiental, espacial, social e cultural, sejam elas coletivas ou individuais, tendo em vista o alcance e a manutenção da qualidade de vida, seja nos momentos de disponibilização de recursos, seja nos períodos de escassez, tendo como perspectivas a cooperação e a solidariedade entre os povos e as gerações (SILVA, 2006, p. 17).

Compreende-se então que a sustentabilidade é o modo de sustentação, ou seja, da qualidade de manutenção de algo. Este algo na realidade são todos aqueles componentes da sociedade humana, as formas de vida enquanto espécies biológicas, individuais e seres sociais. Obviamente que também se inclui no conceito da sustentabilidade ambiental, as demais formas de vida do planeta; afinal, embora o ser humano possua autonomia de existência, não possui independência da natureza.

Sabe-se que os vários atores que compõem o cenário mundial, possuem interesses e concepções diversas sobre desenvolvimento e cuidado com o meio ambiente e de como proceder para a implementação destes conceitos.

O simples fato de que todos continuam a lutar pela significativa melhora no padrão de vida e da saúde da natureza, subentende a consciência de que cada um também possui uma responsabilidade comum para a construção de uma realidade social que permita aos sistemas ambientais persistirem de forma sustentada.

Os princípios da Educação Ambiental (EA) segundo a legislação são de enfoque humanista a partir de uma concepção sustentável, salientando os aspectos sociais, culturais e ecológicos que se baseiem na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, com incorporação da ética e articulação entre as escalas locais, regionais e globais.

Além disso, está presente nas abordagens desta modalidade o caráter participativo e democrático, abrindo espaço para a inclusão efetiva da comunidade na construção de marcos referenciais e de sínteses inovadoras entre os conhecimentos tradicionais dos povos Amazônicos e o saber formal (CARVALHO, 2003).

Na atualidade, é comum observar que a mídia é usada para estimular o consumo tornando-se um instrumento para criar *necessidades*, o que faz com que muitas pessoas se sintam ansiosas por não conseguirem desfrutar bens e serviços dos quais, frequentemente, não precisam.

Fiorillo (2007, p. 75) explica:

De um lado, o consumo dos bens derivados da natureza (matérias-primas, água, energia etc.) gera a destruição de *habitats* naturais, afetando mecanismos que sustentam a vida na Terra. De outro, ocorre à perda da qualidade de vida, por causa da falta de planejamento, das condições inadequadas de moradia.

Este modelo de desenvolvimento favorece a desigualdade, pois há um consumismo sem limites de um lado e a exclusão total do outro. O sistema econômico lucra de duas maneiras ao financiar a produção e, depois, financiando programas de recuperação ambiental. E a mídia tem outro papel, além de incentivar o consumo: ela noticia os desastres socioambientais, decorrentes desse modelo insustentável.

Entretanto, a educação ambiental tem por objetivo informar e sensibilizar as pessoas sobre os problemas (e possíveis soluções) existentes em sua comunidade, buscando transformar essas pessoas em indivíduos críticos que participem das decisões sobre seus futuros, exercendo desse modo o direito à cidadania, instrumento indispensável no processo de desenvolvimento sustentável.

Esta educação promove integração das várias e complexas relações sociais, biológicas, culturais, econômicas e étnicas, que garantem a democratização de informações, ao passo que estimulam a participação individual e coletiva na solução dos problemas ambientais, com o auxílio da ciência e tecnologia, resultando em participação da comunidade nos processos sustentáveis para o país (MORGENSTERN, 2008).

Assim, a Educação Ambiental, nessa visão, possui um caráter interdisciplinar, com uma abordagem integrada e contínua em todos os níveis e modalidades de ensino, através da transversalidade, sendo desenvolvida como uma prática integrada, contínua e permanente. É importante destacar que os meios de comunicação devem possuir um papel fundamental na divulgação dos temas ambientais, de seus princípios e objetivos, enfatizando a responsabilidade de cada indivíduo perante a natureza (PEDRA, 2009).

Nesse contexto, Dias (1993) afirma que devido ao modelo de desenvolvimento econômico insustentável, aumentou a degradação do meio ambiente, além de dificultar a sobrevivência da população nas zonas rurais, forçando a migração de

famílias do campo para a cidade, onde se concentram cada vez mais habitantes. Contudo estas não comportam esse acréscimo populacional, provocando um sobrecarga em serviços públicos como: segurança, transporte, lazer, educação e proteção ambiental. Os resultados finais são diferentes impactos como a poluição, desemprego, violência, inadaptação, aumento no índice de doenças, estresse, havendo uma perda considerável da qualidade de vida.

O modelo de desenvolvimento insustentável está por trás da realidade urbana, se constitui na base do binômio produção/consumo, no qual a natureza é utilizada sem a devida preocupação com a reposição dos recursos naturais, não se preocupando com a sustentabilidade dos estoques finitos, assim estes são utilizados sem nenhum critério e a produção cada vez mais crescente precisa ser consumida. O consumo de bens derivados da natureza gera a destruição de diversos ecossistemas, afetando os mecanismos que sustentam a vida na Terra, ameaçando a existência da própria espécie humana (PEDRA, 2009).

Pádua e Tabanez (2007) afirmam que a Educação Ambiental se inicia pelos problemas locais, de forma participativa, partindo de “baixo para cima”. Para que isso ocorra o espaço escolar precisa do exercício da investigação e propostas de soluções.

Por outro lado, Medeiro e Bellini (2001, p. 56) problematizam as concepções de Educação Ambiental voltada para a educação, para a ciência e seus valores

A Educação Ambiental compreende um processo diferente do atual padrão e das tendências que banalizam essa prática ao longo dos últimos 20 anos. Esse processo, por sua vez aborda diversidades biológicas, psicológicas, epistêmicas, sociais, culturais etc., em outras palavras, querem, ‘conhecer conhecimentos’ em áreas de fronteiras com outras ciências, porém indo além das chamadas ciências da educação que subsistem a ética da compreensão pela ética da moralidade.

O sucesso das ações que devem conduzir ao desenvolvimento a partir de uma Educação Ambiental focada na solução de problemas relativos ao meio ambiente, em grande parte, vem da influência da opinião pública, do comportamento das pessoas, e de suas decisões individuais. Mesmo considerando que existe certo interesse pelas questões ambientais, há que reconhecer a falta de informação e conhecimento dos problemas ambientais.

Nesse sentido, a Educação Ambiental pode auxiliar os alunos a aprender “a reconhecer fatores que produzem” o real bem-estar, desenvolver o espírito crítico de críticas às induções do consumismo e senso de responsabilidade e de solidariedade no uso dos bens comuns e recursos naturais de modo a respeitar o ambiente e as pessoas da comunidade (BRASIL, 1997. p. 48).

Assim, cabe aos professores, garantir momentos de discussão e compreensão da realidade socioambiental em que todos estão inseridos, numa perspectiva de construção de espaços para o exercício da cidadania. Nesse contexto, a Educação Ambiental deve ser relacionada com a vida das pessoas no seu cotidiano, o que elas veem e sentem. Conhecer as causas e consequências que provocam os problemas socioambientais locais também facilitará à sociedade propor soluções.

Atualmente a escola precisa estar atenta às várias formas de atuação e de informação que a sociedade está sujeita. Através do ensino é possível construir caminhos, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, e que através do debate e do repensar a prática cotidiana é possível criar valores de sustentabilidade econômica, social e cultural.

Uma das formas de levar este tipo de conscientização à comunidade é pela ação direta da escola, mais precisamente, pela ação do educador com consciência ambiental em sala de aula, com atividades nas quais os alunos participem, ativamente, através de atividades como leitura de textos e livros atuais, debates,

pesquisas, experiências e outras mais, que desenvolvam nos educandos reflexões críticas, que possam compreender os problemas que afetam a comunidade onde vivem, a refletir e criticar as ações que desrespeitam e, muitas vezes, destroem um patrimônio que é de todos.

Para se planejar, ou seja, construir, organizar, ministrar atividades sobre o meio ambiente é necessária uma base teórica consistente, base está muitas vezes estabelecida a partir de muitas vivências e muitas leituras para o norteamento de uma prática efetiva.

MANEJO DO AÇAIZEIRO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM

A definição de Manejo Florestal Sustentável, de acordo com Governo Brasileiro, através do Ministério do Meio Ambiente é a seguinte:

“Manejo Florestal Sustentável é a administração da floresta para obtenção de benefícios econômicos, sociais e ambientais, respeitando-se os mecanismos de sustentação do ecossistema objeto do manejo e considerando-se, cumulativa ou alternativamente, a utilização de múltiplas espécies madeireiras, de múltiplos produtos e subprodutos não múltiplos produtos e subprodutos não madeireiros, bem como a utilização de outros bens e serviços florestais.” (BRASIL, 2009, p. 01).

Para executar o Manejo Florestal torna-se necessário obter informações da área a ser manejada e algumas noções de administração da produção. A atuação de técnicos e engenheiros florestais é fundamental, pois são responsáveis pela elaboração e execução do Plano de Manejo Florestal Sustentável (PMFS), que poderá orientar melhor quando conhecerem a área e o potencial produtivo da propriedade, auxiliando também na gestão.

Conforme a Resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA (BRASIL, 2009, p. 02) Plano

de Manejo Florestal Sustentável é um “documento técnico básico que apresenta as diretrizes e procedimentos para administração da floresta de acordo com os princípios do manejo florestal”, ou seja, contém informações pertinentes a área a ser manejada e o planejamento das atividades a serem realizadas ao longo do tempo.

Kenny-Jordan (1999) discutem o fato de que milhões de pessoas em todo mundo, dependem e vão continuar dependendo das florestas para sua sobrevivência no futuro próximo. Dessa forma, aumenta o interesse e as iniciativas em âmbito regional, nacional e internacional para proteger e conservar os recursos florestais. Diante da realidade os povos tradicionais estão cada vez mais buscando formas organizativas e soluções para promover o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

De acordo com Demer (2001) é possível compreender que os grupos sociais ligados às florestas em função da sobrevivência, podem ser afetados diretamente quando a exploração florestal de uma forma desordenada se torna uma ameaça aos estoques florestais. Neste sentido, toda forma de intervenção para exploração dos recursos florestais deve ser executada de forma responsável, cautelosa e sempre levando em consideração as questões socioculturais que definem certas comunidades florestais.

Corroborando com este pensamento, Smith (2005) afirma que o Manejo Florestal é um processo social desenvolvido dentro de um contexto comunitário que envolve um grupo de pessoas. O autor considera como contexto social, todos os aspectos da vida que relacionam o ser humano e seu meio ambiente natural.

De Camino (2002) enfatiza que todo Manejo Florestal deve estar sob a responsabilidade de uma comunidade local ou um grupo social mais amplo, que possa estabelecer direitos e compromissos de longo prazo com a floresta. Os objetivos sociais, econômicos e ambientais integram uma paisagem ecológica e cultural

propicia para produção de uma diversidade de produtos tanto para consumo quanto para o mercado.

O MANEJO DO AÇAIZEIRO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL

Nogueira (1997) propõe um modelo de manejo de açazeiro na forma de um sistema agroflorestal, fazendo-se raleamento (eliminando espécies de baixo valor comercial) e enriquecimento (plantas de mudas de açazeiro, essências florestais e frutíferas). Este modelo é constituído de 400 a 500 plantas adultas de açazeiro, 100 a 150 plantas de espécies frutíferas e 50 a 60 árvores de essências florestais por hectare.

Queiroz e Mochiutti (2001) propõem um manejo semelhante ao de Nogueira (1997), que produz mais açáí fruto e palmitos, madeira e outros produtos com melhor qualidade, deixando-se 400 touceiras de açazeiro, 50 palmeiras de outras espécies e 200 árvores por hectare. Portanto o modelo de manejo utilizado atualmente pela EMBRAPA é de Queiroz e Mochiutti (2001), que está sendo executado em áreas de açazais nativos da comunidade ribeirinha do estuário amazônico.

Os sistemas silviculturais são atividades agrícolas que buscam qualidade e produtividade na floresta ou no campo, pois a realização correta do mesmo gera melhoria na colheita e na regeneração das florestas, os quais podem utilizar diferentes sistemas de regime de manejo, de acordo com cada tipo de produto florestal que desejar.

Segundo Nogueira (2011), os principais sistemas para produção de açáí são os plantios de açáí em terra firme, plantios de açáí em sistemas agroflorestais nas áreas de terra firme e várzea e manejo de açazais nativos.

De acordo com o estudo de Grossmann et al. (2004), no qual existem diferentes formas de manejo de açazais nativos realizados pelos ribeirinhos. Existe tanto o manejo para o açáí fruto, como também para o

palmito, portanto depende muito da escolha do produtor ou ribeirinhos, qual produto ele deseja obter com espécies do açáí de touceira, pois os subprodutos são também consumidos e vendidos pela população e exportado para fora do estado do Amapá.

A partir do ano 2.000 pesquisadores japoneses em conjunto com a Embrapa Amapá, vieram a foz do Mazagão Velho ensinar e plantar e disseminar o manejo na várzea intercalado com outras cultura já existentes no local, proporcionando o extrativismo de várias culturas juntas, de onde o extrativista poderia ampliar sua renda mensal com a sustentabilidade de várias espécies naturais amazônicas.

No ano 2.000 foi criado nas universidades federais e estaduais os cursos de ciências ambientais na modalidade, licenciatura e bacharelado com o objetivo de incentivar a educação a trabalhar o meio ambiente e ajudar os alunos ter uma consciência ambiental,

Pessoa (2008) explicita que os ribeirinhos, moradores da várzea que vivem da exploração do açazeiro, têm o calendário das suas atividades econômicas dependente do período de águas baixas e altas. Há de se considerar que isso ocasiona alterações na renda, na disponibilidade de recursos naturais e nas condições de saúde e de alimentação dos moradores.

Nesse sentido, os próprios ribeirinhos têm muito a aprender com o processo de manejo do açazeiro, posto que ele possui uma função educativa, especialmente quando os professores buscam implementar a Educação Ambiental no contexto educacional.

Andrade e Di Pierro (2004) verificaram que a inadequada e insuficiente qualificação do professor para ministrar aulas e motivar aprendizagem no contexto rural deve-se ao fato de não receber formação adequada para trabalhar em escolas rurais, deixando transparecer que sua prática está desconectada da realidade socioambiental. Soma-se a isso o isolamento em que permanece, sem assessoramento pedagógico e

supervisão escolar, devido à dispersão territorial dos centros educativos.

No contexto ribeirinho a vida e o trabalho dos alunos são precários, pois, os alunos acabam deixando a escola para trabalhar, na maioria das vezes em subempregos, a fim de ajudar no sustento da família. Sendo assim, a evasão escolar não está dissociada da vida social, porque a família influencia direta ou indiretamente as atitudes e decisões do educando em relação ao prosseguimento dos estudos. Dentre as situações, o desemprego ou subemprego da família que impulsiona a criança a trabalhar para ajudar os pais/responsáveis, acarreta desmotivação dos educandos em continuar frequentando as aulas (Faria e Goulart, 2008).

Um dos maiores desafios dos professores, que atuam nas escolas ribeirinhas é o de trabalhar temáticas que se distanciam da realidade sociocultural e espacial destas comunidades, pois se trata de grupos sociais que apresentam práticas cotidianas criadas e recriadas sócio historicamente, mantendo suas peculiaridades e particularidades espaciais.

A grande maioria das escolas ribeiras apresentam carência em relação à disponibilidade de material didático-pedagógico para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tanto em relação as ferramentas midiáticas, tais como: projetores de slides, vídeos e televisores, quanto aos materiais de apoio como mapas e impressos de modo geral, em muitos casos pela indisponibilidade de energia para o uso de instrumentos que necessitam desta fonte ou por falta de recursos financeiros.

Diante do exposto, encontrar ferramentas e elementos didático-pedagógicos capazes de fortalecer e dar maior significado ao ensino e aprendizagem se torna um dos maiores desafios dos professores a que atuam nas escolas ribeirinhas. Trabalhar as abordagens sobre as relações sociais, econômicas e culturais articulando o lugar ribeirinho no Estado do Amapá, visando potencializar o processo de ensino e aprendizagem na

construção dos conhecimentos. Nesse sentido, a Educação Ambiental passa a ser um meio de apresentar uma relação estreita entre o manejo do açazeiro e o processo educacional.

Kolling, Cerioli e Caldar (2002, p.19), deixam claro que "além de não reconhecer o povo que tem o direito de ser beneficiado com as políticas e da pedagogia. Sendo assim, essas lutas por educação tiveram com principal objetivo defender o modo de vida do povo ribeirinho, valorizando a diversidade cultural, buscando políticas voltadas para essa realidade. Arroyo, Caldart e Molina (2009. p.13,14) afirmam que:

É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que ampliam os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos [...]. Consequentemente, exige uma educação que prepare o povo do campo para serem sujeitos dessa construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas.

Conforme explicado acima, a educação ribeirinha deve ser voltada para o contexto social e cultural desses sujeitos e o poder público deve assumir a responsabilidade de garantir a adequação e melhoria no ensino, onde a escola do ribeirinha possa vincular na sua metodologia a realidade dos educandos que possibilite o resgate da história e cultura dos mesmos, incluindo assim no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, potencializando a valorização das regiões ribeirinhas como um espaço multicultural e identitário.

A ausência da educação consistente e significativa tem representação relevante na vida do cidadão, principalmente se fala em mercado de trabalho, qualidade de vida e crescimento cultural. Isso se confirma quando se compara nações que investiram em

educação e onde se é latente o crescimento social, científico e tecnológico dessas nações.

No Brasil, esses investimentos aparecem em programas sociais como os realizados pelo governo e por ONGs que mostram uma preocupação com o acesso e permanência de crianças e adolescentes carentes na escola. Um trabalho que está longe do que se almeja, mas deixa indicativos de que só é possível mudar a vida de uma nação por meio da educação.

Diante dessa necessidade de formar cidadãos competentes e promissores em uma sociedade cada vez mais exigente, cabe a escola rever seus conceitos no sentido de promover uma escola motivadora, com professores preparados, a fim de superar as dificuldades comumente enfrentadas pelos educandos.

Dentro desse contexto dois pontos são observados com especial atenção. O primeiro é sobre a emergente atenção de que goza a educação nesta nova sociedade e remete a necessidade de implementar ações que possam conectar o conhecimento sistematizado no ensino formal com o conhecimento de mundo, proporcionando a este cidadão oportunidades de uma melhor qualidade de vida e de um olhar sobre questões que o conduzam a ela.

Observa-se que, em uma escola tradicional, o seu entendimento de ensino centra-se em propostas que veem na transmissão dos conteúdos o único modo de ensinar. Por meio da superação de alguns paradigmas educacionais, por exemplo, o que aposta na figura do professor como o detentor de todo o conhecimento e que o aluno é passivo nesse contexto, assim, o processo educacional pode se tornar mais aberto a novas experiências de interação.

Neste sentido, a escola precisa ser compreendida na relação entre a complexidade de sua função e a constituição de sua diversidade. De acordo com Freire:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das

diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar[...]. (FREIRE, 1996, p.23)

Com esta contextualização, observa-se que o processo de construção de conhecimento faz do professor que atua na educação ribeirinha um eterno estudante. Este, na tentativa de localizar os elementos compositores desse processo, recorrem às teorias que contribuíram para o desenvolvimento da educação, no claro intuito de encontrar soluções possíveis para melhorar a recente realidade educacional. Isso, de fato, é bastante positivo, pois a cada releitura, algo novo é acrescido em seu acervo cultural e pedagógico, uma vez que, tais estudos, vêm acompanhados de discussões que enriquecem e fazem refletir a prática pedagógica.

No que refere à prática pedagógica, a situação também é precária. Os professores nem sempre possuem uma formação escolar superior e poucos se interessam em buscar essa formação para desenvolver um trabalho pedagógico que leve ao encontro da educação ribeirinha. Sendo assim,

O perfil de educador ribeirinho exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra. (MOLINA, FREITAS, 2011, p.28)

No entanto, para se construir uma educação de qualidade para o ribeirinho, é necessário que haja políticas públicas voltado para realidade dessas comunidades, principalmente quando se trata de

formação inicial e continuada dos educadores das escolas ribeirinhas. Sendo assim, são estes os problemas de infraestrutura e pedagógicos que estão na pauta das reivindicações dos movimentos e organizações sociais. Por outro lado, existem outros problemas como o fechamento de algumas escolas ou mudança de localização, postas em uma área central, no contexto dessas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo percebeu-se que a educação é essencial à promoção de valores e para aumentar a capacidade das pessoas de enfrentar as questões ambientais como o manejo do açazeiro. A educação em todos os níveis, especialmente a base, o ensino fundamental que é onde o professor irá fixar valores que irão ganhando força ao longo dos anos de vida dos alunos, deve ser orientada para o desenvolvimento sustentável e para forçar atitudes, padrões de capacidade e comportamentos ambientalmente conscientes, tal como um sentido de responsabilidade ética.

Assim, enfrentar os problemas ambientais é essencial, pois é do meio ambiente que depende a qualidade de vida da população. É preciso que os alunos se conscientizem de preservar o meio ambiente, pois, isto sim, trará muitas melhorias na qualidade de vida. A Educação Ambiental nas escolas de maneira interdisciplinar e abrangendo todos os níveis de educação é hoje o instrumento mais eficaz para se conseguir criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza.

Na realidade, o estudo mostrou que este é o caminho para que cada indivíduo mude de hábitos e assume novas atitudes que levem à diminuição da degradação ambiental, promovam a melhoria da qualidade de vida e reduzam a pressão sobre os recursos ambientais.

ALVES, Almerindo Janela. **Educação Ambiental: regulação e emancipação para uma sociedade das políticas educacionais contemporâneas** – São Paulo: Cortez, 2005.

AGUIAR, Clélio Barbosa de. **Percepção do meio ambiente no âmbito escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado)-Faculdade Norte do Paraná - UNOPAR, 2014.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2018.

ARARUNA, Lucimar Bezerra **Investigando ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BONAVIDES, Samuel Murgel. **Meio Ambiente em Debate**. 26 ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CARVALHO, Margarida Jardim Cefan. **Uma alternativa pedagógica para a formação do professor em Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e práticas** – 6 ed. revista e ampliada. São Paulo: Gaia, 1993.

KLOETZEL, Kurt. **O que é meio ambiente**. Coleção primeiros passos. São Paulo: brasiliense, 1997.

MCORMICK, J. L. **Repensando a Didática para a Educação Ambiental**. 5 ed., Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LAKATOS, Eva. **Metodologia científica**. São Paulo, Ed.: Atlas S.A., 2010.

LIMA, Pedro A. S; MIOTO, S. C. **Metodologia e pesquisa quantitativa**. São Paulo; Ática, 2007.

LIMA, M. F.; COURA, L. C. Prevenção da dengue no Amapá: a informação em foco. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 37, n. 4, p. 343-350, 2012.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Célia; BELLINI, Ana Mara (org). **Os professores e a Reinvenção da Escola**: Educação ambiental em foco. São Paulo: Cortez, 2001.

MORGESTERN, Menga. **Pesquisa em Educação Ambiental**. São Paulo: EPU, 2008.

PADUA, S. M; TABANEZ, M. F. & (orgs.) **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Instituto de Pesquisas Ecológicas - IPÊ. Brasília, 2007.

REGO, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. Coleção Primeiros passos. São Paulo: brasiliense, 2003.

SALES, E.M. et al. **Educação ambiental**: percepção ambiental entre alunos e professores do ensino médio. 2011. Disponível em: <<http://annq.org/eventos/upload/1330459011.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. São Carlos: RIMA, 2003.

SCHEFFER, Thayane. **Percepção ambiental dos professores da rede municipal de ensino na cidade de São Domingos – SC**: um olhar sobre a educação ambiental local. Monografia do curso de Ciências Biológicas. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Xanxerê. 2009.

A PERCEÇÃO DAS DROGAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O OLHAR DO GESTOR, PROFESSOR E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE PERCEPTION OF DRUGS IN BASIC EDUCATION: THE VIEW OF THE MANAGER, TEACHER
AND STUDENTS OF BASIC EDUCATIONAP

Maria Daurimar Gomes Moraes ¹

RESUMO

Este artigo evidencia, entre as várias questões do dia-a-dia que exigem atenção especial, as “drogas”, constitui uma temática a ser abordada por todos, haja vista, está direta ou indiretamente ligada as instituições sociais, seja enquanto cidadão, família, igreja, escola, governo ou sociedade. Esse tema permite olhares sob várias perspectivas, neste contexto, a pesquisa foi construída a partir dos olhares do gestor, professores e alunos da Educação Básica. A presente pesquisa objetivou analisar o entendimento que os atores educacionais tem sobre o envolvimento dos adolescentes e jovens com as drogas, a fim de aferir a relação com a temática, intra e extra comunidade escolar. Como procedimento metodológico a pesquisa foi de abordagem exploratória, qualitativa, com pesquisa bibliográfica. Após a análise dos resultados, foi possível perceber que os atores educacionais tem consciência do uso de drogas na comunidade extra escolar, dos riscos causados pelo uso indevido, assim como conhecem alguém que faz ou fez uso dessas substâncias, compreendendo-se que dentro da escola faz-se necessário um trabalho contínuo e não apenas eventos informativos.

PALAVRAS-CHAVE: Drogas. Adolescentes. Escola. Vulnerabilidade.

ABSTRACT

This article highlights, among the various day-to-day issues that require special attention, "drugs" is a theme to be addressed by everyone, as it is directly or indirectly linked to social institutions, whether as a citizen, family, church, school, government or society. This theme allows views from various perspectives, in this context, the research was built from the views of the manager, teachers and students of Basic Education. This research aimed to analyze the understanding that educational actors have about the involvement of adolescents and young people with drugs, in order to assess the relationship with the theme, within and outside the school community. As a methodological procedure, the research had an exploratory, qualitative approach, with bibliographical research. After analyzing the results, it was possible to see that educational actors are aware of the use of drugs in the extra-school community, of the risks caused by misuse, as well as they know someone who uses or uses these substances, understanding that within the school continuous work is needed and not just informative events. It is necessary that the family, the school and other social institutions in the community unite in favor of prevention.

KEYWORDS: Drugs. Teenagers. School. Vulnerability.

¹**Mestra em Ciências da Educação** pela ACU - Absolute Christian University (Flórida/USA); **Pós-Graduação em Docência Do Ensino Superior** – Instituto Macapaense Do Ensino Superior – Immes (Macapá/Ap); **Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos** – EJA – Instituto Federal Do Amapá – Ifap; **Licenciatura Plena Em Ciências Biológicas** – Universidade Federal Do Amapá – Unifap (Macapá/Ap); **Bacharel em Serviço Social** – Instituto Macapaense Do Ensino Superior – Immes (Macapá/Ap); **Docente Técnica/Seed** – Ap – Assistente Social.

INTRODUÇÃO

O tráfico e consumo das drogas gera problemas de diversas ordens ou natureza, sobretudo, com adolescentes e jovens em idade escolar. É um fenômeno antigo e contínuo, crescente na sociedade moderna, com destaque nos últimos anos nas zonas de transição entre o universo rural e o urbano.

A questão das drogas desponta com características multifacetadas que desencadeiam conflitos emocionais, sequelas e traumas que podem levar a morte ou se estender para o resto da vida de um usuário. É um acontecimento intrínseco do contexto histórico-social, com profundas raízes culturais. Evidencia-se com fenômeno complexo, polissêmico e controverso, que atinge pessoas de diversas faixas etárias, classes sociais e gênero.

A utilização de drogas, sejam lícitas ou ilícitas, para além dos problemas que geram aos usuários, contrapõem-se ao campo da moral e da proteção aos direitos da saúde, já que compromete o crescimento físico e desenvolvimento intelectual dos adolescentes e jovens, além de desagradar outras esferas sociais, a exemplo da vida religiosa, social e familiar.

O uso aparentemente inofensivo e ingênuo do tabagismo e do álcool, que há poucas décadas era considerado estímulos de inclusão e aceitação social. Mas, que são substâncias que além de gerar dependência química, podem conduzir os usuários ao uso de substâncias de maior impacto e danos à saúde física e mental.

A disseminação do uso das drogas para adolescentes e jovens da zona rural torna-se complexo, e um desafio ainda maior, haja vista que, antes eram universos considerados isentos das consequências por elas causadas. Além de que, envolve e altera valores, fere princípios, desagrega e desestrutura sistemas consolidados socialmente na comunidade.

Entre os reflexos da chegada, uso e tráfico de drogas lícitas ou ilícitas em uma comunidade rural, as

pesquisas que abordam a temática revelam o aumento de acidentes, violências, bem como a elevação dos índices de doenças relacionadas e resultantes destes vícios, desencadeando verdadeiras patologias sociais.

Diante das consequências geradas por esta mazela social, a escola, lugar de sociabilidade e aprendizagem de conhecimentos e saberes úteis para a vida futura em sociedade como ente social e esfera do Estado, muitas vezes, em diversas regiões e territórios, sobretudo em comunidades periféricas ou rurais se constitui na única presença e estrutura institucional.

Desta forma, não pode e nem deve estar ausente e indiferente a problemas que afligem e afetam o público que direta ou indiretamente com ela se relacionam. Diante de tais argumentos, foi questionado:

Qual o olhar da escola e seus profissionais, sobre o envolvimento de adolescentes e jovens com as drogas?

Embora reconheça-se a corresponsabilidade da escola na contemporaneidade, auxiliando no enfrentamento das drogas, percebe-se que para obter sucesso na inserção da temática no convívio escolar, enfrenta-se uma série de dificuldades relacionadas, principalmente aos aspectos culturais.

Assim sendo, o estudo partiu do pressuposto que o vício de alguma substância considerada droga, sobretudo, na fase da adolescência e da juventude, origina-se em sua própria rede familiar ou social, enquanto ser que está passando por fase de consolidação de sua personalidade.

Neste sentido, dedicar-se a essa temática é tarefa de inquestionável relevância. Exige responsabilidade e informação. Conhecimento científico atualizado e conhecimento da vida. Nestas circunstâncias, a preocupação com a comunidade escolar, se deve ao fato de verificar se as drogas já se proliferaram no ambiente escolar, corroborando em prejuízos à aprendizagem, rendimentos e continuidade dos estudos. Pois é fato, que muitos consideram como drogas, apenas aquelas de consumo ilícito.

Com esta visão, o tabaco, o álcool e os medicamentos são configurados socialmente como não sendo drogas. Esta prática, dificulta ainda mais a compreensão do problema de dependência química e sua abrangência. Em muitos casos, a experiência doméstica se contrapõe à educação que adolescentes e jovens recebem na escola e, até mesmo com os valores ditos e reconhecidos não só pela sociedade como corretos e saudáveis, mas, também, pela Organização Mundial da Saúde.

Desta forma, a presente pesquisa objetivou analisar a concepção de gestor, professores e alunos sobre o envolvimento dos adolescentes e jovens com as drogas, a fim de aferir a relação com a temática, intra e extra comunidade escolar.

Como objetivos secundários o estudo se propôs a verificar se no ambiente escolar há consumo de drogas lícitas ou ilícitas; conhecer as estratégias de ação dos profissionais que estão mais próximo dos adolescentes e jovens, colhendo informações não apenas de como se desenvolve a temática em sua disciplina, mas percebe as drogas na escola e na comunidade em que trabalha e avaliar conhecimento dos alunos sobre as drogas na escola e na comunidade.

O CONTEXTO DAS DROGAS

Desde os primórdios da humanidade, o homem convive com o consumo de substâncias que promove o prazer, o alívio da ansiedade e outras alterações do nível de consciência, por meio da ingestão de substâncias naturais ou sintéticas (COLASSANTI et al., 1996 apud SANCEVERINO; ABREU, 2004).

A fácil obtenção das drogas lícitas colabora para o uso e abuso dessas substâncias, os jovens são os mais suscetíveis por aceitar desafios impostos pelos amigos usuários que ressaltam as “maravilhas” das drogas, e em revolta pela imposição e proibição dos pais, decidem experimentar por conta própria e agregar

conhecimentos que contribuam argumentos para uma atitude contrária ou a favor do uso (CASTRO, 2003).

A pesquisa realizada por Soldera (2004) revela que as primeiras experiências com drogas ocorrem frequentemente na adolescência, fase em que buscam uma sensação agradável de bem-estar. Essa sensação se deve à ação direta ou indireta sobre uma via neuronal cerebral responsável pela capacidade de sentir prazer/satisfação em diferentes situações; conhecida como via do reforço ou do prazer.

Sensações como essas, são estatisticamente evidenciadas nas salas de emergência e urgência de hospitais que atendem casos de agressão e acidentes de carro. São responsáveis ainda, pelas atividades sexuais exacerbadas, pois a libido é estimulada e o desempenho sexual melhora, sendo esse um dos fatores que estimulam o uso dessa substância entre os jovens. Porém, o uso repetitivo reduz a sensação agradável e o indivíduo se sente obrigado a consumir maior quantidade de tais substâncias, desencadeando a dependência (PINSKY e BESSA, 2004).

As drogas, por suas características são consideradas substâncias psicoativas. Isto porque, o uso frequente dessas substâncias age no sistema nervoso e altera a função cerebral, mudando a percepção, o humor, o comportamento e a consciência, alterando o equilíbrio psíquico e físico de quem as usa, foram consideradas um problema de saúde pública devido ao crescente consumo, entre os jovens, pelos riscos que oferecem à saúde (BUCHER, 1992 apud DEZONTINE et al., 2007).

Entre as drogas mais utilizadas por adolescentes e jovens está a ingestão de álcool, que ao ser consumido, desencadeia eventos e manifestações de diversas ordens e natureza, a exemplo da euforia, desinibição, introspecção e violência (O SUL, 2016).

A psiquiatra Ana Cecília Marques, presidente da ABEAD (Associação Brasileira de Estudos do Álcool e Outras Drogas), explica que os adolescentes e jovens estão realmente bebendo em excesso, e o mais grave,

“bebendo em binge”, ou seja, em um intervalo curtíssimo de tempo entre uma dose e outra (DRÁUZIO, 2018).

As pesquisas de Rigioni (2007) e Silva (2010) revelam que o abuso de drogas desencadeia também, problemas escolares e doenças fatais, uma vez que a droga destrói diretamente o organismo, provocando danos irreversíveis e até mesmo a morte por overdose.

Porém, como acreditam ser ou estar imunes ao uso e consequência de tais agravos, permanecem se expondo e fazendo consumo de tais substâncias, podendo sofrer os efeitos por elas gerados no futuro, em muitos casos, em situações irreversíveis.

DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS

É de senso comum que as drogas reagem de maneiras diferentes, contextualizando o conceito de drogas da Organização Mundial da Saúde (OMS), apresentado por Abreu e Sanceverino (2003), droga é qualquer substância natural ou sintética que administrada por qualquer via no organismo, afeta sua estrutura ou função, desde do consumo de uma aspirina, antibiótico até a maconha, cocaína.

As drogas psicoativas ou psicotrópicas – SPA, são substâncias que atuam diretamente no Sistema Nervoso Central, independentemente da via de administração, ocasionando mudanças no psiquismo. Agrupam substâncias, como álcool, café, nicotina, cocaína, crack, solventes, maconha e outras (SÃO PAULO, 2012).

As chamadas drogas ou medicamentos lícitos, são substâncias legalizadas e aprovadas pelo Governo, porém, o uso exacerbado causa sensações e prejuízos maiores que o álcool e o tabaco.

Os benzodiazepínicos, são medicamentos lícitos, com venda autorizada, usados para dormir, mas que podem causar grandes prejuízos. Existem também os Oleígenos, substâncias para abrir o apetite, consumidos pelos jovens, mas que trazem alterações no organismo.

Os estimulantes, principalmente as anfetaminas anoréticas, usadas para tirar o apetite, são lícitas, mas são da mesma classe de drogas da cocaína, crack e *crystal meth*. Atualmente, as drogas anorexígenas utilizadas no Brasil são a dietilpropiona (anfepramona), o fenproporex, fenfluramina, fenilpropanolamina e o manzidol. Dentre eles, o fenproporex é o anorexígeno mais utilizado no Brasil (60% das prescrições) (CARNEIRO, JÚNIOR, ACURCIO, 2008).

Os solventes, como os esmaltes, thinner, tintas, colas, entre outros, são substâncias sintéticas que são inalados pela boca ou nariz. Podem ser produzidos também para comércio ilegal, como lança-perfume, loló ou “cheirinho de loló. Essas substâncias em contato com o organismo possuem efeitos depressivos do sistema nervoso e causam sérios danos à saúde (OLIVETTI, 2014).

Muitas delas, são usadas com frequência pela família, facilitando aos adolescentes e jovens acesso e manipulação, até o uso como entorpecente. Em muitos casos, a própria casa e, por conseguinte, o núcleo familiar torna-se a porta de entrada para o uso sistemático das drogas.

Opiáceos são todas as drogas e substâncias derivadas da papoula. A codeína e a morfina derivam do ópio, e a partir destas produz-se a heroína e a morfina. A codeína possui propriedades hipnoanalgésicas, ou seja, produzem efeito hipnótico, induzindo ao sono, e efeito analgésico, sendo capaz de deprimir seletivamente o Sistema Nervoso Central (SNC) e aliviar a dor. Substâncias para a tosse, como o tilex, é uma substância que tem codeína e paracetamol.

As drogas classificadas como lícitas, ou seja, aquelas permitidas por lei, a exemplo do álcool e tabaco, são compradas praticamente de maneira livre. Entretanto, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), regido pela Lei

8069/1990, há aproximadamente três décadas, já proíbe a comercialização a menores de 18 anos (BRASIL, 1990). Porém, tem demonstrado que tais

medidas ainda, são pouco eficazes, dada a alta incidência de consumo e dependência por menores.

Em se tratando das drogas ilícitas, também conhecidas como “drogas pesadas”, pois causam forte dependência, são substâncias cuja a comercialização é proibida pela justiça. Entre drogas alucinógenas, estimulantes e depressoras, o estudo realizado pela Global Drug Survey (2015), coordenado pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP e divulgado no site de notícias, O Sul (2016), revelou as dez drogas mais usadas no País em 2016, são elas:

Álcool – consumido por 84,5% dos participantes da pesquisa.

Energéticos – utilizados por 61,04% das pessoas avaliadas.

Maconha – presente no cotidiano de 50,79% dos jovens que responderam ao questionário.

Pastilhas de cafeína – ingerida por 49,73%.

Tabaco – 41,35% revelaram ter fumado.

LSD – consumido por 19,5% dos que responderam à pesquisa.

Tabaco (Narguilé) – uso adotada por 18,28%.

Cocaína – consumida por 12,84% dos participantes do estudo.

Ecstasy – 12,16% dos jovens questionados.

Benzodiazepínicos – ingeridos por 5,2% das pessoas abordadas no levantamento (O SUL, 2016).

O uso de drogas consideradas lícitas por não sofrerem restrições legais para o uso, e sim, apenas recomendações do uso moderado constitui-se um desafio para os pais, profissionais da saúde, educadores, gerenciadores de políticas públicas, legisladores, enfim, para toda a sociedade, pois impactam transtornos para a economia, sociedade e principalmente na saúde, não apenas dos que consomem, mas também dos que são responsáveis pelos usuários, principalmente se estes forem adolescentes e jovens.

De acordo com o Departamento de Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e o Centro Brasileiro de informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), avaliou-se que as drogas

lícitas, como o álcool, tabaco e medicamentos como calmantes, remédios para dormir e xaropes (uso indevido, sem receita e acompanhamento médico) são as mais consumidas (BRASIL, 2018).

As drogas lícitas são as principais causas de morte e invalidez nos países em desenvolvimento. Entre os fatores preponderantes que levam os adolescentes e jovens ao consumo de drogas, estão àqueles que fazem parte da própria adolescência, a exemplo dos conflitos psicossociais, necessidade de integração social, busca da autoestima e de independência familiar (DEZONTINE et al., 2007).

Ao sair da adolescência e partir para a fase adulta, os jovens se deparam com importantes decisões e enfrentam situações que afetam o seu futuro e bem-estar, pois precisam adquirir responsabilidade. À fragilidade e limitação de enfrentar situações difíceis pode conduzir a uma fuga, através das drogas.

A VULNERABILIDADE COM AS DROGAS

Os pais, a todo o tempo, dão ordens aos filhos pequenos, que, se desobedecidas, são punidas com suspensão de algo prazeroso. Desta forma, são aplicadas regras não escritas, mas passadas por gerações. Porém, essas regras têm sofrido modificações, a medida em que o mundo e as famílias se transformam.

Há algumas décadas atrás, adolescentes e jovens não tinham contato com as drogas lícitas, pois havia um controle sobre estes, não pela lei, mas pelo respeito quietinham pelos pais. Atualmente, a realidade é bem diferente, tanto adolescentes como jovens, utilizam o álcool, o tabaco e outras substâncias na presença de adultos, muita das vezes em casa na companhia de familiares e com suporte financeiro dos pais.

A pesquisa de Gil (2008) evidencia que as modificações físicas, comportamentais e emocionais, faz com que os adolescentes e jovens estejam inseridos em faixa etária de grandes riscos, entre os quais destaca-se

a alta incidência no consumo de drogas, demandando maior atenção por parte da família diante dos possíveis caminhos tortuosos que decidem trilhar.

O Relatório Mundial sobre Drogas 2015, emitido pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime - UNODC, a Organização das Nações Unidas - ONU estima que 5% da população mundial, isto é, cerca de 243 milhões de pessoas, entre 15 e 64 anos usam drogas (UNODC, 2017).

De forma ampla, as pessoas e as instituições esquecem e pouco fazem referência a presença, abundância e facilidade na aquisição e circulação do álcool que, a exemplo das drogas consideradas danosas ou ilícitas pode trazer grandes danos à saúde e bem-estar dos adolescentes e jovens, podendo comprometer toda a vida. As drogas representam um dos componentes de vulnerabilidade social dos adolescentes e jovens, ou ainda, um dos aspectos que potencializam a vulnerabilidade destes com às drogas.

A pesquisa de Castro e Abramovay (2002) e os estudos de Içami Tiba (2003) expressam que a falta de alternativas de trabalho e lazer é característica da vida dos jovens de baixa renda no Brasil, o medo, o envolvimento ativo ou passivo em atos violentos e no tráfico de drogas.

De acordo com os autores, o abandono, a falta de perspectivas, a exclusão social, a vontade de serem reconhecidos e valorizados como cidadãos, favorecem adolescentes e jovens nas dinâmicas perversas de recrutamento de meninos pobres pelo narcotráfico.

Segundo Soares (1996), em sua pesquisa enumera ainda, a carência de políticas públicas dirigidas à juventude e a falta de reconhecimento social, desencadeando em adolescentes e jovens, o desencanto, a descrença na legitimidade das instituições e a incerteza em relação ao futuro.

Sudbrack (2003) e Borges (2006) enfatizam em suas obras, que os fatores de riscos são aquelas circunstâncias sociais e/ou pessoais que os tornam pessoas vulneráveis a assumir comportamentos

arriscados, como por exemplo usar drogas, evasão escolar e a delinquência.

O discurso de Borges (2006), enfatiza que, para entender os fatores de risco e as situações que aumentam a probabilidade de o adolescente assumir comportamentos de risco como o uso de drogas, a evasão escolar e a delinquência,

De acordo com a Rede de Direitos Humanos e Educação Superior – DHES (DHES, 2014), os fatores de riscos sofrem influência direta dos fatores sociais, biológicos e psicológicos, colocando o sujeito e as drogas juntos. Mas que na opinião de Abramo (1997) não podem ser vistos com uma concepção naturalizante da juventude, de um período problemático, mas por estes estarem à margem da sociedade, com problemas derivados pela falta de políticas públicas que atenda às suas necessidades.

Desta forma, a dependência se caracteriza por três eixos de origem: o sujeito, com suas características de personalidade e singularidade biológica; a substância psicoativa (droga), com propriedades farmacológicas específicas e o contexto sociocultural (meio ambiente) (DHES, 2014).

Os estudos sociológicos associam o crescimento da violência e o aumento da criminalidade, a vulnerabilidade social, à concentração da renda e à falta de perspectivas pessoais e profissionais. Os riscos são de diversas ordens: perda de emprego; trabalhos informais; jovens com baixos níveis de escolarização e pobres que não encontram meios para se inserir na sociedade entre outros.

ADOLESCENTES E JOVENS NO MUNDO DAS DROGAS

Contextualizando a relação de adolescentes e jovens com o mundo das drogas, Silva (2010) enfatiza o conhecimento que os mesmos possuem sobre os efeitos das drogas e o mal que faz à saúde. Porém, infelizmente, muitos não acreditam que o uso esporádico possa gerar um ciclo vicioso.

Para Rebolledo (2004) e Silva (2010) a primeira experiência pode ocorrer pela falta de conhecimento, curiosidade, insatisfação com a vida, insegurança; frustração e fácil acesso, pois geralmente, adolescentes e jovens possuem amigos que usam drogas, ocasionando uma pressão de grupo na direção do uso.

O Relatório Mundial sobre Drogas 2018, realizado pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes, evidencia que o número de pessoas em todo o mundo que usaram drogas ao menos uma vez por ano permaneceu estável em 2016, com cerca de 275 milhões de pessoas, ou cerca de 5,6% da população global entre 15 e 64 anos (UNODC, 2018).

Observando as vulnerabilidades dos grupos etários, o Relatório conclui que o uso de drogas e os danos provocados se correlacionam as mudanças culturais, valorização da capacidade de consumo e de hedonismo (o prazer acima de tudo) são variáveis importantes para a explicação do uso.

Desta forma, o Relatório expõe que o uso de drogas e os danos associados a ele são os mais elevados entre os jovens em comparação aos mais velhos. A maioria das pesquisas sugere que a adolescência precoce (12-14 anos), a tardia (15-17 anos) é um período de risco crítico para o início do uso de substâncias e pode atingir o pico entre os jovens (com idade entre 18 e 25 anos) (UNODC, 2018).

No que diz respeito aos fatores genéticos para o uso, abuso ou dependência de drogas, estes são mais evidentes nos homens do que nas mulheres, enquanto que os ambientais têm maior influência sobre elas (BRASIL, 2014).

Assim sendo, ninguém é vulnerável, mas está vulnerável, pois resulta da dinâmica de relação entre os componentes individuais, sociais e programáticos. O que conduz a reflexões sobre a prevenção ao uso nocivo de drogas.

A partir do entendimento de que a vulnerabilidade não é algo estático e pontual, mas dinâmico e contínuo, projetos preventivos pontuais,

meramente informativos, teriam resultados limitados. Nessa mesma direção, propor a implementação de projetos preventivos apenas para adolescentes é negar o caráter construtivo e provisório do quadro de vulnerabilidade (SODELLI, 2010).

Considerar esta noção, é reconhecer a importância de possibilitar para o aluno a construção de seu projeto de vida, ou seja, encorajar o poder de transformação, como a possibilidade de construção de sua plena cidadania.

Neste contexto, é importante destacar que os projetos preventivos, com a noção de vulnerabilidade, devem ser iniciados na educação infantil ou no ensino fundamental, como uma atividade contínua na vida estudantil, até o ensino médio.

A interação da prevenção ao uso nocivo de drogas com a noção de vulnerabilidade e, mais especificamente, o âmbito escolar, permite a construção de uma rede cuidadora entre o professor e o aluno. O que é fundamental na prevenção das drogas na escola.

Em se tratando das comorbidades psiquiátricas, elas são mais comuns em mulheres com problemas com drogas, principalmente depressão e ansiedade. Embora o uso de drogas por mulheres tenha sido bastante estudado nas duas últimas décadas, ainda há carência de dados.

Nas mulheres, o início do uso de maconha e cocaína está mais relacionado a fatores ambientais, mas a evolução para abuso ou dependência está mais condicionada de fatores genéticos (BRASIL, 2014).

Os fatores socioculturais influenciam o consumo de drogas em mulheres em diversos aspectos, pois a pressão social para manter um corpo perfeito é muito grande entre as mulheres, e observa-se um elevado consumo de drogas associadas a controle de peso, como anfetaminas, nicotina, cocaína e outros estimulantes.

Outra questão importante é que os médicos prescrevem medicamentos com potencial aditivo, como tranquilizantes, mais frequentemente para mulheres do

que para homens. Finalmente, o consumo de drogas pelas mulheres, principalmente as ilícitas, é altamente influenciado por parceiros sexuais.

Ao se referir à prevenção, utilizar a noção de vulnerabilidade poderia se tornar uma ferramenta valiosa, ampliando significativamente o modo de compreender e intervir nesta questão, além do que ganhar mais relevância quando resgatamos a sua origem no campo dos direitos humanos, que, por sua vez, confere ao Modelo de Redução de Danos argumentos éticos e possibilidades de legitimação para efetiva implementação (SÃO PAULO, 2012).

A INTERAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA NA PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS

O tema das drogas envolve diversos campos e esferas da sociedade, gerando diversos problemas, desde a esfera policial e jurídica, indo desde a contravenção ao crime, mas, também, com reflexos diretos na esfera social.

Na área da educação o problema gera adversidades diretamente relacionados aos alunos, por exemplo, pode ser citado o *déficit* de atenção, limitação da capacidade cognitiva, desinteresse com o processo de ensino e aprendizagem, dificuldade no relacionamento social entre colegas e professores, além de gerar processos recíprocos de discriminação entre usuários e não usuários de substâncias psicotrópicas

Destacam-se, portanto, a familiar, a escola, os pares e a comunidade onde o jovem vive. Observa-se que estas instituições possuem um papel fundamental como fatores de proteção, embora também desenvolvam - se como fatores de risco se exercerem influências que levem ao consumo de drogas.

PAPEL DA FAMÍLIA

De acordo com Bonavides (2003) cabe a família os direitos e as garantias fundamentais, ou seja,

“criar e manter os pressupostos elementares de uma vida na liberdade e na dignidade humana”. O que segundo Lobo (2011), são formados pelos seguintes fundamentos "consenso, solidariedade e respeito à dignidade das pessoas que a integram”.

Neste preâmbulo, estão incluídas as mudanças societárias que afetam a dinâmica familiar como um todo e, particularmente, cada família, conforme sua composição, história e condições socioeconômicas.

A Declaração dos Direitos Humanos, feita em 1948, constituiu um marco para toda a humanidade, pois foi considerado como um documento de união mundial, realizado através do pacto entre os países signatários (BRASIL, 2006). O documento reconhece todos os direitos e deveres, designando a República à tarefa de proteger a cidadania, tanto na sua pessoa como na sua família, pregando a igualdade entre todas as pessoas, sem qualquer forma de discriminação.

Assim sendo, a inobservância dos pais perante os deveres para com seus filhos pode resultá-los até mesmo na destruição familiar; vez que, fornecer educação e dirigir à educação dos filhos é dever, ou seja, obrigação e não faculdade.

Estudos apontam que estruturas familiares onde se utilizam álcool e outras drogas, possuem conflitos familiares, estrutura familiar precária, pouca supervisão, os pais têm dificuldades em colocar limites aos filhos, há situações estressantes no núcleo familiar como: mudança de cidade, perda de um dos pais, os adolescentes e jovens são propensos a utilizarem álcool e outras drogas.

O uso de drogas legalizadas e entorpecentes pelos pais, a falta de integração às atividades escolares, desestrutura familiar, violência doméstica e a pressão de grupos, entre outros, são fatores de risco relacionados ao consumo de drogas e têm sido foco de estudos (SÃO PAULO, 2012).

Para adolescentes e jovens cujos pais têm como costume procurar localizar seus filhos, saber quem

são seus amigos, o que eles fazem no tempo livre e como eles gastam seu dinheiro são os que apresentam menores taxas de envolvimento com drogas (BRASIL, 2014).

A família é o apoio para quem é usuário de alguma droga, porém, é também a maior vítima. Os pais e irmãos são os primeiros a sofrer com os efeitos causados pelo consumo de substâncias entorpecentes. Quando este se torna um dependente, os sentimentos de perda, dor e revolta se tornam de todos os familiares.

Desta forma, Içami Tiba (2003) afirma: "é imperativo que os pais conversem sempre com seus filhos a respeito do assunto e quanto mais cedo melhor". Um adolescente que cresce sendo acompanhado e orientado pelos pais, desenvolve opiniões firmes.

A família é o reduto afetivo de seus integrantes, porém, é indispensável compreendê-la de acordo com os movimentos sociais que pulsam a evolução nas relações ao longo do tempo, espaço e cultura. Neste contexto, o risco de um adolescente abusar de drogas envolve o balanço entre o número e o tipo de fatores de risco e de fatores de proteção.

Alguns fatores de proteção contra o uso de drogas são conhecidos, especialmente com relação à família, entre eles: bom relacionamento familiar, supervisão ou monitoramento dos pais em relação ao comportamento dos filhos e noções claras de limites, bem como valores familiares de religiosidade ou espiritualidade. Outros fatores de proteção são relacionados à escola, como o envolvimento em atividades escolares e esportivas e bom desempenho acadêmico (TIBA, 2003).

PAPEL DA ESCOLA

Na atualidade, a escola tem se tornado o *locus* propiciador e ambiente que exacerba as condições para o uso de drogas, isso porque é de amplo conhecimento pelos que trabalham e convivem com o ambiente escolar que essa instituição, tem se tornado alvo de assédio de traficantes e repassadores de substâncias proibidas,

prevendo-se o aliciamento por pares (SCHENKER E MINAYO, 2005).

As pesquisas sistemáticas de abrangência nacional sobre uso de drogas na idade escolar e alguns fatores de risco, realizada pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID, revelaram aumentos significativos de uso de drogas por adolescentes e jovens.

A preferência do sexo masculino está em usar maconha e cocaína, enquanto as mulheres em usar drogas em forma de medicamentos sem prescrição, principalmente os ansiolíticos e anfetamínicos. É importante destacar, que o nível socioeconômico não foi estatisticamente significativo em relação ao uso de drogas (BAUSA, KUPEKB, PIRESA, 2002).

Assim, simultaneamente como espaço de assédio ao uso e consumo de drogas, a escola caracteriza-se igualmente como espaço privilegiado para o desenvolvimento de programas preventivos, adoção de políticas públicas contrárias e de combate a este fenômeno (HORTA et al., 2007).

Nas palavras do Dr. Içami Tiba (2003), "a escola não é uma instituição penal clínica de tratamento. Suas leis são mais brandas que as sociais, porém tem de ser mais severas que os familiares".

A possível utilização de entorpecentes por parte de alunos durante o horário de aula é um assunto espinhoso. Pois, dentro do ambiente escolar o consumo pode se dar nos banheiros da instituição, durante os períodos de intervalos e mesmo em locais do prédio com pouca circulação de pessoas.

Diante do consumo os educadores se veem em um difícil dilema, pois a negação do consumo é eminente por parte dos alunos, visto que esse ato pode causar consequências amargas, sobretudo no âmbito familiar, que comumente tem repulsa por tal ação.

Considerando a educação uma prática social inerente ao fazer humano e, por extensão, de orientação das boas práticas sociais, a Lei nº. 9.394/96, que institui a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN,

cabe à escola, manter com a comunidade relacionamento de colaboração, em que pais ou qualquer pessoa do local se envolvam e participem das atividades promovidas pela escola, em prol de bom aprendizado dos alunos.

Em complemento as diretrizes da LDBEN, a fundamentação contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), normatiza que a educação tem entre seus objetivos, a promoção da cidadania. Com esta função, os Temas Transversais apresentam formas de incluir as questões sociais no currículo escolar.

Nestes termos, a escola encontra-se perante a uma nova realidade e com o desafio de educar para prevenção e enfrentamento do consumo de drogas entre os alunos. É importante ressaltar que quando se refere a Prevenção, significa: dispor com antecipação, impedir ou pelo menos reduzir o consumo das drogas não só na escola, mas na vida.

Segundo Fonseca (2006) ao se pensar na prevenção das drogas na escola, deve-se ter em mente que há três níveis de intervenção, sendo a primeira referente intervenção antes que o consumo de drogas ocorra, ou seja, a escola deve prover um estilo de vida saudável nos alunos.

Em se tratando da prevenção secundária destina-se aos estudantes que já usam de forma leve ou moderada, mas que ainda não são dependentes. A prevenção terciária diz respeito ao dependente, a função da escola é prestar auxílio ao aluno na procura de terapia, apoiar a recuperação e reintegrá-lo na escola, no grupo de amigos, na família. Porém, não é competência da escola o tratamento, mas sim, encaminhar o caso quando percebido.

A Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – SISNAD, prevê como alternativa de atenção e combate, a implantação de projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas, nas instituições de ensino público e privado, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos conhecimentos

relacionados a drogas (BRASIL, 2006). Se a escola nada fizer, estará sendo conivente com o uso da droga. Neste contexto, a instituição deve utilizar-se da educação, preparo pessoal e integração relacional, com trabalho voltado à prevenção.

Apesar de todos esses problemas, ainda não se encontrou um substituto da Escola no seu papel de promotora da educação, afirma Vizzolto (1987), e ela é a que possui melhores condições para sistematizar a informação, segundo os diferentes graus de ensino, de interesse e maturidade dos alunos.

No currículo ficam asseguradas a ação informativa, a assiduidade, a continuidade, sendo necessário que o professor em suas aulas proceda de maneira democrática, despojado de preconceitos, falso moralismo e com uma postura científica. A escola é também a instituição que possui maiores condições de executar um programa de prevenção, pois retém a clientela de maior risco, ou seja, crianças, adolescentes e jovens.

Acredita-se que no contexto de qualquer orientação, e Murad (1985) confirma isso, é importante ensinar, também, aos jovens a gostarem de si mesmos e a se relacionarem construtivamente com outros jovens, a aprenderem a tomar decisões, a resolverem seus problemas, dentre eles, o uso de drogas.

PAPEL DO PROFESSOR

Ao professor é atribuída uma série de tarefas no meio escolar de extrema importância, dentre as quais está a função social e pública de prover a inserção de seus estudantes, de modo plausível, na sociedade contemporânea, viabilizando o desenvolvimento de competências úteis no cotidiano, conduzindo os alunos ao caminho do conhecimento e do preparo pessoal.

A lei brasileira sobre drogas (Lei n.11.343/2006) preconiza que os professores possuam conhecimentos referentes a substâncias psicoativas

para subsidiar a formação dos estudantes (BIZZOTTO, RODRIGUES, 2007).

Os professores são atores importantes na ação de modalidades junto ao público citado, isto por que, dificilmente a alteração de comportamento do aluno, quando esta passa a usar drogas, passa despercebida por um professor (TIBA, 2003). É atribuída à classe, a difícil tarefa de conscientizar seus alunos sobre os prejuízos ocasionados de substâncias psicoativas, esperando que tais medidas se façam eficazes. Porém, nos livros de ciências e biologia, adotados pelas escolas públicas, o assunto é tratado em um ou no máximo duas páginas. O sugere que apenas o professor destas disciplinas tem que discutir com os alunos essa problemática (BRASIL, 2010).

Isto sugere, o empoderamento da temática para se colocar em prática, pois as teorias são vazias, se não houver o significado prático, o que não resultaria em redução no consumo. Entre as práticas a se desenvolver, Içami Tiba (2003) recomenda:

O primeiro passo é observar e levantar informações a respeito do aluno. Depois aproximar-se dele e conversar sobre o assunto e posteriormente informar aos pais. Mas sua obrigação é comunicar o fato aos canais competentes, seja o diretor, o orientador ou o coordenador. A escola, por sua vez, tem de levar o fato ao conhecimento dos responsáveis pelo estudante (TIBA, 2003, p.32).

É importante destacar, que o professor precisa buscar orientações em entidades ou clínicas de reabilitação de adolescentes e jovens usuários, de como lidar para minimizar o problema, seja através de palestras, aulas expositivas sobre os perigos e consequências do uso das drogas e aplicação de normas incisivas quanto ao seu uso na escola. Educar não é proibir, mas sim, informar, orientar e acompanhar. Tanto a escola, quanto o professor pode buscar a promoção da saúde do adolescente e dos jovens através de debates, tanto na área acadêmica como nas instituições de

saúde e educação. A principal preocupação é no sentido de estimular nos adolescentes e jovens, comportamentos e estilos de vida saudáveis que insiram no eixo de motivação para o autocuidado.

Em um estudo realizado com escolares e educadores em uma escola pública, em São Paulo, o uso de drogas foi frequentemente problematizado pelos coordenadores, associando-o à falta de lazer e às condições de vida dos jovens, enquanto o etilismo foi considerado de maneira específica, relacionado mais frequentemente aos pais dos alunos.

Portanto, o grupo social em que os jovens estão inseridos parece contribuir para a adoção desse hábito. Entende-se que a família é o locus onde o adolescente vê seus principais exemplos de vida, motivo pelo qual consideramos necessário o acompanhamento e a atuação das instituições de saúde são fundamentais para ajudar os adolescentes na compreensão e vivência dessa fase de transição para a vida adulta, valorizando os como sujeitos da sua história, destacando a família e a escola como espaços primordiais para formar a opinião desses sujeitos no sentido de promoção da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto escolar gestores, professores e alunos, reconhecem a necessidade de desenvolver ações que trabalhe as consequências e a integração das instituições sociais da comunidade. A escola precisa mudar de postura, a partir do desenvolvimento de abordagens que combata o preconceito e o predominante senso comum de que todo problema social deve e pode ser resolvido com tratamento clínico e processos meramente educativos.

Deve passar a adotar uma atitude realista, com ênfase na prevenção, assumindo o problema como também seu, contribuindo, para o enfrentamento e, quem sabe, a redução do uso de substâncias que causam vício e, por conseguinte mitigar problemas psicológicos e

sociais entre os que integram seu universo e dos que compõem a comunidade local.

O estudo confirma a hipótese de que o vício de alguma substância considerada droga, sobretudo, na fase da adolescência e da juventude, origina-se em sua própria rede familiar ou social, seja, através de um amigo, irmão, pai, primo, ou outro que tenha um relacionamento proximal, pois, enquanto ser que está passando por fase de consolidação de sua personalidade, está bastante suscetível a vulnerabilidade.

Os resultados do estudo mostram que a busca de soluções para o problema das drogas não pode ser associada somente à adoção de medidas unívocas e caráter repressivo, como a instalação de câmaras e detectores de metais nas escolas. É necessário que se busque soluções práticas a fim de corroborar na investigação de medidas que se antecipem à exposição dos jovens às referidas situações, e mesmo, proporcione aos já envolvidos uma ressignificação que fecundeem qualidade de vida.

A política deve orientar-se pelo princípio da responsabilidade compartilhada, adotando como estratégia a cooperação mútua e a articulação de esforços entre governo, iniciativa privada, terceiro setor e cidadãos, no sentido de ampliar a consciência para a importância da intersetorialidade e descentralização das ações sobre drogas. Neste contexto, a escola tem por obrigação capacitar-se para enfrentar as drogas, pois, é espaço privilegiado de formação social, pode desenvolver estratégias de sociabilidade e interação social entre os segmentos sociais.

Nessa conjuntura, a interdisciplinaridade e a transversalidade se completam na realidade escolar com o “olhar” de abordar o conhecimento, como algo ativo, inacabado, passível de transformação e de ser vinculado às questões sociais. É preciso atuar, adequar prática e valores, uma vez que o ambiente é também uma construção humana, sujeito a determinações de ordem não apenas naturais, mas também sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, José; SANCEVERINO Sérgio. **Aspectos epidemiológicos do uso de drogas entre estudantes do ensino médio no Município de Palhoça** 2003. Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(4): 1047-1056 2004.

ABRAMOVAY, M. ; CASTRO, M. G. . **Drogas nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. 448 p.

A GAZETA. **Gea institui Fórum Permanente de Prevenção e Combate às Drogas no AP**. A Gazeta, agosto de 2017. Disponível em: www.jornalgazeta-ap.com.br. Acesso em: 02.01. 2019.

ALVES R, Kossobudzky LA. **Caracterização dos adolescentes internados por álcool e outras drogas na cidade de Curitiba**. *Interação em Psicologia*. 2002;6(1):65-79.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUSA, José; KUPEKB, Emil e PIRESA, Marcos. **Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares**. *Rev Saúde Pública* 2002;36(1):40-6. Disponível em: www.fsp.usp.br/rsp. Acesso em: 10.01.2019.

BIZZOTTO, A.; RODRIGUES, A.B. **Nova lei sobre drogas: comentários à lei 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.

_____. **Medida Provisória nº 1.669, de 19 de junho de 1998**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. Brasília, 1998.

_____. Secretaria Nacional Antidrogas (2000). **Conselho Nacional Antidrogas**. Disponível em: <http://www.senad.gov.br/comad>. Acesso em: 28.01. 2019.

_____. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. Brasília, 2006.

VISÃO DOCENTE DO ENSINO REMOTO DA MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19) NO ESTADO DO AMAPÁ

TEACHERS' VIEW OF THE REMOTE TEACHING OF MATHEMATICS IN TIMES OF PANDEMIC (COVID-19) IN THE STATE OF AMAPÁ

Ivana Cristina Ferreira Alberto ¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a: “Visão docente do ensino remoto da Matemática em tempos de pandemia (covid-19) no Estado do Amapá”. Os objetivos específicos foram: mostrar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor ao lecionar via sistema remoto, uma vez considerando o Estado do Amapá e apresentar algumas estratégias que o professor pode utilizar para seu aprimoramento profissional, a fim de minimizar as possíveis lacunas na carreira docente. Diante disso, constatamos que é possível e viável o ensino - aprendizagem por intermédio da estratégia remota, uma vez considerando as problemáticas da realidade, pois há a troca de conhecimento que é bastante importante na relação e interação aluno, professor e sociedade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e de base qualitativa. Infere-se que este estudo contribui para os professores pois permite que organizem com mais eficiência o planejamento das aulas, estabeleçam maior interatividade com o corpo docente e administrativo, percebam a necessidade de aprimorar o conhecimento que já possuem e executem novos fluxos de aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Matemática. Pandemia. Aprendizagem.

ABSTRACT

The theme of this research is: “Teaching view of remote teaching of Mathematics in times of pandemic (covid-19) in the State of Amapá”. In this regard, the main objective was considered: to make teachers review their teaching practices and seek continuing education. And the specific objectives were: to show the main difficulties faced by the teacher when teaching via a remote system, considering the State of Amapá and to present some strategies that the teacher can use for their professional improvement, in order to minimize possible gaps in the teaching career. Therefore, we found that teaching - learning through the remote strategy is possible and viable, considering the problems of reality, as there is the exchange of knowledge that is very important in the relationship and interaction between student, teacher and society. The methodology used was bibliographic and qualitative research. It is inferred that this study contributes to teachers because it allows them to more efficiently organize the planning of classes, establish greater interactivity with the faculty and administrative staff, realize the need to improve the knowledge they already have and execute new class flows.

KEYWORDS: Remote teaching. Math. Pandemic. Learning.

¹Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University (Flórida/USA).

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o: “Ensino remoto da Matemática em tempos de pandemia (COVID 19)” e se justifica pela necessidade de se discutir os desafios que aulas remotas geraram aos professores que estiverem à frente de disciplinas relacionadas a área de conhecimento da Matemática, neste período de afastamento social imposto pela pandemia do COVID 19.

Segundo Pires (2020) “a Covid-19 constitui uma patologia que tem origem pelo coronavírus (SARS-CoV-2,) que foi detectada pela primeira vez no ano de 2019, na cidade de Wuhan na China. Uma das características mais marcantes da COVID 19 é a velocidade com que ocorre a transmissibilidade e proliferação rápida propagação. Isso é comprovado pelo fato de que no ano de 2020 a COVID 19 passou a ser considerada uma questão de saúde e emergência que tem mobilizado autoridades, profissionais de saúde e sociedade”.

Apenas como forma de se observar a letalidade desta patologia os dados do ano de 2020 da Organização Mundial da Saúde (OMS)

Em maio de 2020, haviam sido registrados 4.618.821 casos, com 311.847 mortes. A fim de retardar/interromper a cadeia de transmissão da doença, as autoridades de saúde recomendam medidas para distanciamento social e adoção de hábitos de proteção individual, como higienização de mãos/utensílios e cuidados ao tossir ou espirrar, além da busca pelo serviço de saúde apenas em casos de agravamento de sintomas relacionados à Covid-19.

Nessa perspectiva, é cada vez mais necessário que a população seja orientada em relação as medidas de proteção e o comportamento mais adequado diante da proliferação de um vírus com potencial de causar sofrimento e levar milhões de pessoas ao óbito.

Diante desse cenário que assusta e leva à reflexão milhares de profissionais no contexto educacional, surge o que se denomina de ensino remoto, que tem se tornado uma modalidade de ensino e

aprendizagem que busca reduzir os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino que antes era presencial, e utilizado nesse período de crise pandêmica resultante da COVID 19.

Assim, em termos objetivos, Alves (2011, p. 32) informa que o ensino remoto pode ser classificado como

A transmissão em tempo real das aulas por meio de um recurso tecnológico. A natureza do ensino remoto é que o professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas das disciplinas ocorreriam no modelo presencial, utilizando-se para isso, um computador, um celular, tablet ou qualquer outra tecnologia áudio visual.

Em suma, o principal objetivo desta pesquisa foi: fazer com que os docentes revejam suas práticas didáticas e busquem a formação continuada. E os objetivos específicos foram: mostrar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor ao lecionar via sistema remoto, uma vez considerando o Estado do Amapá e apresentar algumas estratégias para que ele possa utilizar em seu aprimoramento profissional, a fim de minimizar as possíveis lacunas na sua carreira docente. Neste sentido, as discussões sobre as aulas remotas começaram a ser mais exploradas devido à necessidade atual de manter as atividades curriculares, mesmo com as exigências do isolamento social. Assim, uma reflexão fundamental dentro desse contexto do ensino remoto e de uso mais intenso das tecnologias diz respeito ao papel do professor nesse cenário.

Pois, a implementação das atividades não presenciais na rede demandou o desenvolvimento de ações voltadas não só para o letramento digital dos docentes, mas também para mobilizá-los para o uso dessas ferramentas. Diaz (2020, p. 24) explica

Fazemos uma sensibilização para que eles não se sintam pressionados e entendam que o fato de ele aprender a usar essas ferramentas de mediação tecnológica para o exercício da docência não substituirá o

professor. Também deixamos claro que esses artefatos todos já estavam aqui, podem ser utilizados para dinamizar as aulas e vão ser úteis no momento posterior a essa crise sanitária que estamos vivendo.

Trazendo essa realidade para o norte do Brasil mais especificamente para o Estado Amapá, vimos que algumas escolas correram contra o tempo e conseguiram colocar em funcionamento uma plataforma gigantesca digital, desenvolvida para que os alunos e professores pudessem se conectar. Porém, essa iniciativa conta com algumas dificuldades e fatores que não a permite ser considerada um sucesso, como por exemplo: levar em consideração que nem todos os estudantes têm acesso à internet ou a estrutura familiar para que possam receber esse tipo de ensino em casa. Logo, essa abordagem desencadeará uma grande reflexão a formação continuada dos professores, e também ao manuseio da plataforma de ensino apresentada na atualidade, seja por necessitar de aprimoramentos ou por se buscar o ensino – aprendizagem que abarque as situações problemas de maneira a favorecer tanto o educando quanto o educador nesse processo de construção do conhecimento.

Refletindo sobre as assertivas da especialista em metodologias ativas, Martins (2020), informa que, seja a aula presencial ou remota, a Matemática exige um momento prático, para que os números ganhem sentido e estejam relacionados a vivência dos estudantes. Nesse cenário, as metodologias de aprendizagem ativas permitem muitas vantagens para a aprendizagem dos estudantes, oferecendo diferentes estratégias para a compreensão dos conceitos matemáticos, além de estarem relacionada a desafios, para que os participantes se motivem e resolvam situações-problema.

Os professores tiveram que se reinventar, adaptar e estar em constante leitura e acompanhamento do que está sendo proposto para a Educação. O ensino remoto foi uma alternativa encontrada para atender

uma demanda emergencial e certamente muitas experiências deste momento serão levadas para quando acontecer o retorno do ensino presencial. Diante disso, chegamos ao seguinte questionamento: Quais as estratégias didáticas emergenciais que os professores estão utilizando para suprir as necessidades e dificuldades dos alunos nesse período de pandemia do Covid-19?

Desta forma, esta pesquisa encontra-se dividida em 6 partes: a primeira trata-se da introdução, já a segunda aborda o referencial teórico, a terceira evidencia principais dificuldades enfrentadas pelo professor ao lecionar matemática via sistema remoto no Estado do Amapá, já a quarta parte focaliza as estratégias que o educador pode utilizar para seu aprimoramento profissional, a fim de minimizar as possíveis lacunas na carreira docente; a quinta parte trata da metodologia e a sexta das considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A relação ensino e aprendizagem não é fácil de ser entendida, no entanto, a metodologia de ensino para as aulas de Matemática proposta pela escola precisa explorar mais o trabalho com projetos de aprendizagem; desenvolver atividades diversificadas integradoras e socializadoras (MENEZES, 2002).

Essa relação do professor com o aluno, poderia ter mais congruência através de atividades desenvolvidas pelas escolas visando o aprimoramento da educação, sendo facultado o melhor desempenho do aluno.

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se.

Atualmente as escolas enfrentam grandes desafios, haja vista que necessitam implantar uma educação matemática para a compreensão e adaptação à mudança. Deste modo, envolvendo o desenvolvimento de capacidades de inovação, no sentido de transformar os cidadãos sujeitos ativos, criativos e participativos capazes de construir sua própria história neste mundo globalizado. Tal realidade obriga a escola, enquanto agente corresponsável pela formação social do indivíduo, a rever seu currículo e transformá-lo, na verdade, adaptá-lo a esta nova sociedade.

Portanto, o papel da escola será cada vez mais o de ensinar a pensar criticamente, mas para isso, será preciso aplicar metodologias diferenciadas tais como: definição de novos objetivos pedagógicos, elaboração e adequação dos currículos, definição apropriada dos conteúdos e situações de ensino (PALANGANA, 2011).

Muitos alunos têm dificuldades em relação a matemática, os respectivos docentes deveriam criar metodologias avançadas para melhor atender todos os alunos e não apenas 60% da turma, visando sempre o desenvolvimento coletivo.

Esse estado de desestímulo mostra que existem contrapontos a serem enfrentados, tais como: a necessidade de rever um ensino centrado em procedimentos mecânicos; necessidade em reformular objetivos; rever/reorganizar conteúdos; utilizar metodologias específicas e implementar ações voltadas para a formação continuada e cooperativa do professor. Segundo Almeida (2009, p. 55)

Diante desse quadro é importante não deixar de lado o fato de que a Matemática faz parte do cotidiano das pessoas, em situações que é preciso, por exemplo, quantificar, calcular, localizar um objeto no espaço, ler gráficos e mapas, fazer previsões, fazer estimativas, e outras tarefas. Isso revela que muitos professores limitam sua prática pedagógica, focando numa aprendizagem, que se mostra mais um treinamento apoiado na repetição

Acima de tudo não se deve esquecer que a Matemática existe como parte intrínseca da vida de todos os indivíduos principalmente porque ajuda a oferecer respostas as necessidades e preocupações de diferentes pessoas em diferentes segmentos sociais e em momentos históricos específicos. Todos esses fatos juntos mostram o quanto é importante a aprendizagem e o ensino efetivo da disciplina, especialmente no Ensino Fundamental.

A matemática ensinada nas escolas é geralmente muito mecânica e exata, um conjunto de fórmulas e pessoas que se repetidos corretamente levam a solução de um problema. Os professores continuam mostrando exemplos no quadro, e esperando que os alunos sejam capazes de resolver uma lista de exercícios exatamente igual.

Os professores deveriam está em constante evolução, sempre buscando técnicas novas para repassar conhecimento e uma delas seria evoluir junto com tecnologia que hoje vem sendo muita utilizada por todos.

PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR AO LECIONAR MATEMÁTICA VIA SISTEMA REMOTO NO ESTADO DO AMAPÁ: VANTAGENS E DESVANTAGENS

O domínio dos recursos e instrumentos para o ensino da Matemática constitui um dos fatores que, frequentemente, cria obstáculos para a aprendizagem efetiva dos alunos. Quando se trata de métodos e técnicas associadas as tecnologias essa questão se torna um contraponto de dimensões preocupantes, principalmente porque, com a situação de pandemia, o ensino remoto exige cada vez mais dos professores habilidades e iniciativas que tornem as aulas atrativas e dinâmicas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

O cerne discutido nesse tópico é justamente a questão relacionada as dificuldades enfrentadas pelo professor ao lecionar matemática via sistema remoto como recurso metodológico no processo de ensino e

aprendizagem. Ao utilizar o ensino remoto na educação, o docente está contribuindo para o conhecimento e a autonomia do pensamento crítico e reflexivo do aluno, principalmente quando se trata do ensino/aprendizagem da Matemática.

No contexto atual da educação os professores se deparam com inúmeros desafios ao se adaptar com recursos tecnológicos no ensino remoto. A inclusão de recursos metodológicos online no currículo do docente possibilita que eles estejam aptos a nova realidade pandêmica na educação.

Existe, portanto, a necessidade de o professor superar os desafios que surgem com o ensino remoto, exigindo-se cada vez mais do professor o conhecimento sobre a importância da tecnologia e das ferramentas como recursos metodológicos no ensino remoto, pois docente e discente podem estabelecer novas formas de aprendizagem intermediada por instrumentos tecnológicos.

Percebe-se vantagens e desvantagens que se colocam para o professor ao lecionar matemática mediante o ensino remoto. Por exemplo, com o advento da pandemia o ensino online se disseminou a ponto de se recriar estratégias e plataformas específicas para trabalhar com aulas mediadas pela tecnologia. Isso se tornou uma vantagem e uma desvantagem ao mesmo tempo, pois por um lado exigiu dos professores maior conhecimento e eficiência no momento de utilizar esses recursos remotos. Mas também criou uma desvantagem que é a de não ter a interação presencial que muitas vezes é importante no momento de avaliar a aprendizagem (AVELINO, MENDES, 2020).

Desta forma, com tantos desafios, os professores de Matemática precisam se adequar diante dos avanços tecnológicos do ensino remoto, crescendo profissionalmente, possibilitando para que ele seja o agente transformador da educação e desenvolva estratégias na utilização de ferramenta para evidenciar possível melhorias na qualidade da educação, mesmo diante da situação de pandemia que se vivencia na

atualidade.

Essa é uma vantagem explícita pois através do uso de instrumentos remotos a favor do professor de Matemática o conhecimento do profissional poderá ser potencializado em um ambiente online colaborativo de aprendizagem. Dessa forma o papel do professor de matemática no ensino remoto deve ser não mais o de ensinar, mas o de facilitar/orientar/mediar a aprendizagem, instigando a curiosidade do aluno.

É necessário que os professores passem por um treinamento de capacitação para que eles possam utilizar os recursos tecnológicos característicos do ensino remoto que promovam a aquisição do conhecimento. Deve-se lembrar que a capacitação reduz a insegurança do professor, entretanto essa sensação só será superada após uma prática constante da utilização do ensino remoto (TAJRA, 2012).

ESTRATÉGIAS QUE O EDUCADOR PODE UTILIZAR PARA SEU APRIMORAMENTO PROFISSIONAL, AFIM DE MINIMIZAR AS POSSÍVEIS LACUNAS NA CARREIRA DOCENTE

As estratégias adotadas pelo educador para aprimorar sua prática pedagógica no ensino da Matemática têm sido consideradas de fundamental importância para o desenvolvimento de competências ao lidar com as tecnologias voltadas para facilitar o manuseio dos dispositivos que tornem seu *fazer* pedagógico mais acessível aos alunos. Basicamente, isso é possível mediante a combinação entre trabalho e formação técnica contínuas, buscando o aperfeiçoamento do seu ensino on-line no contexto da pandemia provocada pelo Covid 19 (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Nesse quesito, ao se abordar principalmente a relação entre formação e trabalho docente para o ensino remoto da Matemática em tempos de pandemia, o interesse maior é fazer uma reflexão a respeito do modo como esse educador tem atuado no cotidiano de um

panorama na qual o isolamento social tem exigido criatividade do professor de Matemática, especialmente quando se pretende entender e conduzir o ensino remoto.

É nessa perspectiva que se compreende o quanto, a formação, os saberes e o trabalho docente influenciam estrategicamente a postura e a prática do educador no ensino remoto da Matemática, o que envolve a necessidade de conhecer o público atendido nesse segmento educacional, a expressão da afetividade, mesmo à distância, e a competência técnica.

Ao se enfatizar as estratégias que o educador pode utilizar para seu aprimoramento profissional com o intuito de diminuir as possíveis lacunas na carreira docente é necessário, prioritariamente, que sua formação esteja à serviço da prática pedagógica no ensino remoto. Considera-se então fundamental que durante sua capacitação docente o professor de matemática tenha a disposição aulas teóricas e prática que destaquem o modo adequado de acessar as tecnologias.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A Matemática Moderna nasceu como um movimento educacional inscrito numa política de modernização econômica e foi posto na linha de frente por se considerar que juntamente com a área de ciências naturais, ela se constituía via de acesso privilegiada para o pensamento científico e tecnológico (BRASIL 1997, p.21).

Assim sendo, a matemática também acompanha os movimentos e evolução, pelos quais passam à educação no país. A escola brasileira, todavia, ainda enfrenta muitos problemas com relação à qualidade, destacando-se também a importância da legislação educacional para uma compreensão da função social da escola.

As escolas de décadas atrás serviram aos interesses das camadas dominadas da sociedade e para

isso estabeleceu os seus objetivos, conteúdos, métodos e sistema de organização do ensino. Aos filhos dos ricos fornecia educação geral e formação intelectual, aos pobres, e ensino profissional visando o trabalho manual. A escola pela qual devemos lutar hoje visa desenvolvimento científico e cultural do povo, preparando as crianças e jovens para a vida, para o trabalho e para a cidadania, através da educação geral, intelectual e profissional.

Em relação ao ensino e aprendizagem da matemática os objetivos da educação na atualidade também visam a formação para a cidadania. Isso somente por ser obtido através de um ensino matemático dinâmico, diferente da escola tradicional que se estabeleceu no passado. Isso significa que a matemática deve ser ressignificada de uma forma que ajude o aluno a compreender como os conteúdos se aplicam no seu cotidiano.

Acima de tudo não se deve esquecer que a Matemática existe como parte intrínseca da vida de todos os indivíduos principalmente porque ajuda a oferecer respostas as necessidades e preocupações de diferentes pessoas em diferentes segmentos sociais e em momentos históricos específicos. Todos esses fatos, juntos, mostram o quanto são importantes a aprendizagem e o ensino de alguns temas referentes a Matemática, especialmente no Ensino Fundamental I.

Mas, não se deve enxergar o ensino da Matemática apenas como um pré-requisito para estudos posteriores nos outros estágios do processo de ensino e aprendizagem. É importante que a Matemática esteja a serviço da formação integral do cidadão, que utiliza cada vez mais conceitos matemáticos mesmo com ou por causa da evolução tecnológica que se observa neste século XXI (CARVALHO, 2014).

Um aspecto importante nessa discussão refere-se ao fato de que ensinar Matemática, na atualidade, difere muito da forma em que a disciplina era ensinada no passado. E isso não poderia ser diferente se ocorrer a lembrança de que a humanidade vive a era da

informação tecnológica, caracterizada por transformações aceleradas em todo o mundo que mudou para sempre a forma de ensinar e aprender disciplinas como a Matemática.

Conforme defende Santos e Lima (2017), os professores, especialmente no Ensino Fundamental, precisam compreender que a Matemática não é uma matéria a ser ensinada apenas em seu aspecto teórico, como uma ciência abstrata, pois, desta forma, o aluno não vê uma aplicação para ela e, conseqüentemente, não vai se esforçar em entendê-la e tampouco gostar de estudá-la. Desse modo, deve-se ensinar Matemática como um modelo que vai ajudar no desempenho das atividades humanas e isso é um prognóstico fundamental para mostrar ao aluno que todos os conceitos matemáticos têm aplicação nos diversos ramos da vida do homem.

Ainda, Santos e Lima (2017) afirmam que muitos alunos não se identificam com a Matemática, além do que os pais não compreendem o que eles chamam de "matemática moderna". Aliado a isto, existe professores que, basicamente, em sua formação, não tiveram acesso à história da Matemática e não sabem aplicar a mesma como um modelo para a vida do aluno e da sua família.

Diante desses pressupostos, parece ser inevitável que uma nova orientação curricular seja implementada no sistema educacional, principalmente no ensino fundamental, cuja Matemática é debatida nos currículos. De modo especial, mencionamos a necessidade de incluir nesses currículos atividades que discutam conceitos e metodologias para o ensino de Matemática no ensino fundamental II.

Rosa et al (2013, p.69) afirma que:

Convivemos diariamente com os artefatos advindos dos resultados dos avanços científicos e tecnológicos, os quais estabelecem, inclusive, mudanças em nossos valores sociais. Diante disso, consideramos ser imprescindível que todos os indivíduos da sociedade entendam, discutam, reflitam e se posicionem sobre questões oriundas desses

avanços e suas prováveis conseqüências para a vida de todos. É no contexto esboçado neste parágrafo que fundamentamos a nossa tese de que é fundamental ensinar Matemática desde as mais tenras idades, sob o risco de estar privando nosso aluno de participar de forma crítica e atuante no mundo em que está inserido.

Porém, observa-se que, ainda hoje, o ensino dos conteúdos relacionados a Matemática moderna frequentemente é abordado mediante atividades que destacam leis, conceitos, lista de conteúdos extensas, com o agravante de que os exercícios propostos nas salas de aula são repetitivos que apelam apenas para a memorização dos alunos, sem incentivá-los a raciocinar. Mais grave ainda é o hábito do professor em utilizar uma linguagem matemática descontextualizada da realidade do aluno, sem explicar seu significado para o cotidiano do estudante.

Isso provoca no aluno uma sensação de indiferença, pois o conteúdo relativo à Matemática torna-se algo longe do cotidiano vivenciado pelo educando. Por isso, além de contextualizar os conhecimentos científicos adaptando-o ao dia a dia do aluno, outro caminho seria o uso da experimentação em sala de aula. Os objetivos de uma aula prática seriam: "testar uma lei científica, ilustrar ideias e conceitos aprendidos nas 'aulas teóricas', descobrir ou formular uma lei acerca de um fenômeno específico, 'ver na prática' o que acontece na teoria, ou aprender a utilizar algum instrumento ou técnica de laboratório específica" (ROSA, 2013, p.05).

Ramos (2017) considera que a experimentação funcionaria não apenas como instrumento para desenvolvimento de competências, mas com o propósito de: a) selecionar e hierarquizar variáveis; b) controlar e prever seus efeitos sobre os eventos experimentais; c) encadear logicamente seqüências de dados extraídos de experimentos. Para esse autor, aulas experimentais seriam também "veículo legitimador do conhecimento

científico, na medida em que os dados extraídos dos experimentos constituíam a palavra final sobre o entendimento do fenômeno” (Ramos, 2017, p.45). Ao realizar uma experimentação, deve-se levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, diálogo, práticas de reflexão, solução de problemas, interdisciplinaridade, habilidades de pesquisa, questionamentos e trabalho em grupo.

Nesse sentido, Santos e Lima (2017) destacam etapas dessa forma de encenar uma aula experimental: 1) formulação do problema de modo a estimular a curiosidade; 2) levantamento de hipóteses pelos alunos em busca da solução do problema; 3) elaboração do plano de trabalho sob a orientação do professor; 4) montagem do arranjo experimental e coleta de dados; 5) análise dos dados; e 6) conclusão. Desse modo, Ramos (2017, p.20) defende que o problema seria “a mola propulsora das variadas ações dos alunos: ele motiva, desafia, desperta o interesse e gera discussões”.

Além disso, abriria a experimentação para as possibilidades do erro e do acerto, confrontaria o sujeito e seus modelos mentais, configurando-se como um acordo na direção do que é cientificamente aceito e dialogável com os cientistas (Rosa, 2013, p.46). Esse modo de conceber a experimentação no ensino da Matemática alertaria para o cuidado que o professor deve ter em hierarquizar os fenômenos a serem estudados a depender do nível cognitivo dos alunos. Essa concepção não é consensual entre pesquisadores da área visto que, para alguns, isso evidenciaria a intenção de evitar ocasiões em que as respostas dos alunos seriam “inevitavelmente erradas” e confrontariam o conhecimento científico (Ramos, 2017, p.66-67).

Com tudo isso, estar-se-ia materializando o principal objetivo da Educação em Matemática: “chegar à ciência, não apenas a alunos que vão seguir estudos, mas também proporcionar [...] uma cultura científica básica ao conjunto da população” (Rosa, 2013, p.46). Ao pretender que o ensino atinja tal objetivo, defende-se que “uma parte importante do currículo é a

familiarização com esse mundo e o recurso do laboratório é fundamental” (Ramos, 2017, p.70).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) espera-se que o ensino de Matemática na escola possa realmente favorecer para que uma cultura científica se estabeleça entre os alunos e professores no ensino fundamental II. A Matemática, nesse sentido, deve permitir que o sujeito aprendente interprete os fatos ao seu redor, além de observar e analisar os fenômenos e processos naturais, para que esse aluno se torne interessado em investigar e, com isso, passe a entender o universo, habilitando-se para extrapolar os limites de seu próprio conhecimento.

Assim, para que essas finalidades sejam atingidas é preciso que o aluno enxergue a Matemática não como um amontoado de conceitos e formulas genéricas que não lhe dizem nada, mas sim como uma disciplina capaz de motivá-lo a entender o mundo, agir nele e tornar-se um cidadão crítico e participativo.

É evidente que a preocupação com o cognitivo do aluno precisa ser constante, pois ele utilizará suas faculdades de raciocínio tanto no campo teórico quanto prático no trabalho com a Matemática no Ensino Fundamental II. É preciso então que o professor dedique sua prática pedagógica a conduzir o aluno no conhecimento dos fenômenos como parte constitutiva da própria vida (Santos e Lima, 2017).

Para isso é necessário estar preparado para formular problemas de ordem prática, que leve o aluno a se envolver por completo com aquilo que aprende. Agindo assim, o saber do aluno não se tornará algo superficial ou imediatista, apenas para aquele momento, mas será permanente a ponto do mesmo utilizá-lo no momento certo para adquirir competências e então desenvolver seu raciocínio e compreensão.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizada foi bibliográfica, realizada a partir de consulta a obras, assuntos relacionados com o tema central, artigos de periódicos sendo feito esboços e

resumos das principais ideias dos autores lidos que versam sobre o ensino remoto da matemática em tempos de pandemia (COVID-19).

O estudo foi de natureza qualitativa, no qual buscou-se o levantamento das principais fontes referências que venham a dar suporte para o tema. De acordo com Minayo (2009, p. 25)

Na fase inicial de um desenvolvimento de investigação é preciso fazer a pesquisa bibliográfica com o intuito de saber: saber se alguém já publicou as respostas às questões propostas e decidir se é interessante repetir a investigação com os mesmos objetivos; saber quais os métodos utilizados em investigações similares e averiguar o melhor para ser aplicado; enquadrar o nosso estudo em um modelo de casualidade.

As informações obtidas através das leituras foram submetidas à análise de conteúdo com os seguintes desdobramentos: organização, ordenação, interpretação e análise dos dados para compreensão do objeto de pesquisa com o intuito de uma maior aproximação do material pesquisado com aquilo que possui relevância para o estudo e assim contribuir para a aprendizagem, a ponto da presente pesquisa servir de referência para outros estudos sobre o tema em questão.

A principal vantagem deste tipo de estudo residiu no fato de permitir investigar uma ampla gama de fenômenos por meio da técnica de pesquisa em materiais já elaborados (documentação indireta), possibilitando o aprimoramento de ideias e conceitos, sendo constituídos de obras acadêmicas, artigos científicos, revistas, periódicos de indexação e anais de encontros científicos no campo das Ciências da Educação (MINAYO, 2009).

A partir disso, o texto final foi elaborado buscando objetividade, consistência, clareza e coerência, observando, em cada seção e na organização geral, a estrutura padrão de trabalhos de conclusão de curso composta de: introdução, desenvolvimento e conclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A. Ensino Presencial versus Ensino Remoto de Matemática no contexto da pandemia: no contexto do ensino e aprendizagem no Amapá, a literatura científica específica que trabalhar remotamente com o ensino da Matemática constitui uma atividade muito importante. Mas no ensino on-line muitos professores se ressentem do fato de que existem desvantagens, posto que ensinar Matemática envolve também explicar presencialmente o passo a passo, envolvendo ensinar as regras básicas das operações ou resoluções de problemas.

Então, antes da pandemia era muito mais fácil, pois os professores estavam dentro da sala de aula, com a pandemia ficou muito difícil, posto que muitos alunos não possuem ferramentas para acompanhar as aulas e o distanciamento dos professores geram dúvidas e incertezas, não sendo possível tirar dúvidas com os professores no instante em que surgirem questionamentos matemáticos importantes, por causa das horas programadas para assistir as aulas remotamente.

Concordando com isso, percebe-se que muitos outros professores de Matemática, posto que desenvolver a ação docente na Pandemia na educação amapaense tem exigido muito. O trabalho triplicou, pois é necessário planejar, produzir materiais, gravar e editar vídeos e fotos, construir formulários de atividades, "dar" aula através do WhatsApp, elaborar apostilas e avaliações para alunos que não têm acesso à internet, assim como para os que acompanham as aulas online, fazer registro da participação dos discentes e ainda, atender a demanda "burocrática" solicitada pela coordenação pedagógica.

B. As ferramentas disponíveis para as aulas remotas: no trabalho com alunos no contexto da Matemática em tempos de pandemia, decorrente da proliferação da Covid 19, os professores no sistema de ensino amapaense utilizam com regularidade aplicativos como

o play games para gravar vídeos e mandar atividades mais bem explicadas e detalhadas. Além disso, a maioria dos professores lançam mão de recursos como o WhatsApp para estabelecer a comunicação com os pais e enviar vídeos, atividades e cronogramas de atividades.

Além disso, recebem os vídeos dos alunos realizando as atividades e tirando dúvidas. Utilizam também o YouTube para enviar link de vídeos que enriquecem as aulas de Matemática. A cada quinzena marcam com os pais para ir até a escola pegar material impresso para as crianças e aqueles pais que não tem acesso a internet utilizam o WhatsApp.

Assim, no ensino remoto muitos professores adotam iniciativas pessoais para o uso de ferramentas digitais no ensino *on-line* ocorreram em nível pessoal, o que significa que os próprios professores buscam formas de ensino e aprendizagem que potencializem o interesse e a aprendizagem dos alunos. Na realidade, não existe planejamento e tampouco a disponibilidade de recursos tecnológicos da Secretaria de Educação, motivando o professor a ter autonomia para escolher e aplicar os recursos e mídias aos quais tenha acesso.

C. Dificuldades docentes durante o ensino remoto de Matemática: a maioria dos professores no sistema de ensino amapaense tem como principal desafio a questão tecnológica mesmo, trabalhar o ensino remoto exige muito trabalho, pois os docentes que ministram a disciplina de Matemática precisam estar junto aos alunos para corrigir erros, ensinar o básico, como pegar no lápis, esse distanciamento foi muito ruim para os alunos, os pais não conseguem dá o retorno adequado.

Além disso, a dificuldade de acompanhamento presencial tem sido visível, visto que os alunos ao aprenderem matemática necessitam de atenção maior por parte dos professores para realizarem as suas atividades pedagógicas, nas questões de rotina do aluno, também influenciam a qualidade do ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo compreendeu-se que a visão docente do Ensino Remoto da Matemática em tempos de pandemia (covid-19) no Estado do Amapá ainda é caracterizada pela dificuldade de formação específica para lidar com essas ferramentas tecnológicas e, simultaneamente, a ausência de contato presencial ainda constituem obstáculos para um ensino remoto de matemática que seja produtivo.

Em relação ao papel do professor e condições de trabalho no contexto da pandemia no Estado do Amapá, são caracterizadas pela necessidade de enfrentamento da atual situação de isolamento social que provou mudanças na forma de ensinar e aprender de maneira remota.

Assim, a pesquisa trouxe à tona evidências na literatura científica sobre a qualidade do ensino de Matemática *on-line*, incluindo-se aspectos pedagógicos e didáticos, com ênfase nas dificuldades da oferta de uma educação de resultados através do ensino remoto, com instrumentos tecnológicos para ministrar as aulas

Em relação ao trabalho docente em si com o ensino remoto no contexto amapaense convém ressaltar que os professores possuem a experiência necessária, devido ao tempo que já possuem no ensino, embora exista a necessidade de profissionalização/qualificação contínua diante do cenário de pandemia que perdura. Porém, sua atuação poderia basear-se mais na ampliação do conhecimento relacionado as tecnologias, uma vez que muitos professores apesar de admitir a importância do ensino remoto, dos saberes e da formação não tem tido a oportunidade de participar de cursos de capacitação que o habilitem a aprimorar a atuação efetiva durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>. Acesso em: 15/03/2021.

- ALMEIDA, L.W. **Modelagem matemática na Educação Básica**/ Lourdes Werle de Almeida, Karina Pessôa da Silva, Rodolfo Eduardo Vertuan. – São Paulo: Contexto, 2009.
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. **A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, apr. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>. Acesso em: 13 mar 2020.
- BRASIL. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretária de Educação Fundamental*. Brasília: MEC / SEF.
- CAMPOY, J.M.H. (2014). **Metodologia de la investigación sociolingüística**. Málaga: Editorial Comares, 2014.
- CARVALHO, D. L. (2014). **Metodologia do Ensino da Matemática**. Editora Cortez. 2ª ed. São Paulo, 2014.
- DIAZ, Patrícia. **Formação para o ensino remoto demanda reflexão sobre papel do professor e suas práticas pedagógicas**. Instituto Unibanco. 2011. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/>. Acesso em 20 de mar. 2021
- MARTINS, Patrícia de Souza. **A aplicação de um ambiente virtual de aprendizagem no contexto do nível médio de ensino: A plataforma e-proinfo em uso**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/> Acesso em 20 de mar. 2021.
- MENEZES, L. **Concepções e Práticas de Professores de Matemática: contributos para estudo da pergunta**. 2002, 205 f. Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Lisboa, 2002.
- MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- OLIVEIRA, G.S; SILVA, V. G. **Tecnologias de informação no contexto das práticas pedagógicas de Matemática no Ensino Fundamental**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso: 15/03/2021.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nemmaçante! SBC Horizontes, 2020**. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- PIRES, RRC. **Os efeitos sobre grupos sociais e territórios vulnerabilizados das medidas de enfrentamento à crise sanitária da covid-19: propostas para o aperfeiçoamento da ação pública: Nota Técnica**. Brasília: IPEA; 2020. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=357 Acesso em 14 de fev. 2021
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2011.
- RAMOS, T.C. A importância da matemática na vida cotidiana dos alunos do ensino fundamental. **Cairu em Revista**. Jan/fev. 2017, Ano 06, nº 09, 2017, p. 201-218.
- ROSA, M. **Raízes Históricas do Programa Etnomatemático**. 2013 Artigo Eletrônico. Disponível em https://www.academia.edu/24620735/Ra%C3%ADzes_Hist%C3%B3ricas_do_Programa_Etnomatem%C3%A1tica. Acesso em 23 agos de 2021.
- SANTOS, O.O.; LIMA, M.G.S. (2017). **O processo de ensino-aprendizagem da disciplina matemática: possibilidades e limitações no contexto escolar**. Artigo eletrônico. Disponível em <https://www.uespi.br/prop/siteantigo/>. Acesso em 1 jul. 2021
- SILVA, C. S. R. da; CAFIERO, D. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 219-248, nov. 2011.
- SOUZA, A. B.; CARDOSO, J. **O uso da Etnomatemática como estratégia facilitadora no processo ensino aprendizagem**. Pará: UEPA, 2009.
- TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.
- TRIGUEIRO, Maria Nonato. **A importância da Etnomatemática para a educação infantil**. X encontro paraibano de educação matemática. Paraíba. 2018.
- TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 9. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo (SP): Érica, 2012.

INDUSTRIA CULTURAL E OS DESAFIOS DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

CULTURAL INDUSTRY AND THE CHALLENGES OF THE CONTEMPORARY TEACHER

Norma Sueli Cardoso da Silva ¹

ISSN: 2674-6077

RESUMO

O objetivo desse artigo é trazer esclarecimentos sobre a Indústria Cultural e os desafios do professor contemporâneo, definindo o papel do professor neste momento histórico, e como poderá proporcionar um aprendizado satisfatório para seus alunos. As críticas sobre a Indústria Cultural nas relações sociais no mundo moderno são ações preponderantes que podem ser trabalhadas pelos educadores, mostrando as tecnologias como ferramentas importantes no processo ensino aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino. Para direcionar este tema foi feito um estudo bibliográfico em livros e artigos, que vieram fortalecer as ideias expostas neste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Indústria Cultural. Professor. Tecnologias.

ABSTRACT

The objective of this article is to bring clarifications about the Cultural Industry and the challenges of the contemporary teacher, defining the role of the teacher in this historical moment, and how to provide a satisfactory learning for his students. Criticisms about the cultural industry in social relations in the modern world are preponderant actions that can be worked on by educators, informing technologies as important tools in teaching learning to improve the quality of teaching. To address this theme, a bibliographic study was made in books and articles, which strengthens the ideas exposed in this work.

KEYWORDS: Cultural Industry. Teacher. Technologies.

¹ Mestranda em Ciência da Educação. Pós-Graduada em Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração-IBEPEX; Licenciada em Pedagogia pela UNIFAP. **PROFESSOR ORIENTADOR:** Mestre Luiz Hamilton Roberto da Silva.

INTRODUÇÃO

O início do século XXI foi representado pelo avanço tecnológico, em especial a microeletrônica e a biotecnologia, a serviço da nova tendência do mercado, que tem sido implementada desde do início da Terceira Revolução Industrial, surge a informatização e automação dos processos produtivos. A aplicação de novos padrões gerenciais nas empresas e no mercado de trabalho, formando novos hábitos de consumo, com uma capacidade de mudança em pouco espaço de tempo, foram levando reflexos significativos para dentro dos ambientes escolares, onde as transformações nas relações sociais foram sofrendo intervenções na maneira e no modo de comunicação.

A globalização tem interferido diretamente na vida das pessoas, e constantemente sofre mudanças em vários aspectos, e o mundo tecnológico tem provocado alterações na realidade social, o que desafia o professor a acompanhar essas modernidades que surge quase que diariamente na prática pedagógica em sala de aula.

Dorigoni e Silva cita:

[...] as redes eletrônicas estão estabelecendo novas formas de comunicação e de interação em que a troca de ideias grupais, essencialmente interativas, não leva em consideração as distâncias físicas e temporais. A vantagem é que as redes trabalham com grande volume de armazenamento de dados e transportam grandes quantidades de informação em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos. (DORIGONE; SILVA 2013, p.14).

Vale a pena fazer uma análise sobre o impacto que o desenvolvimento tecnológico está causando na educação, tendo em vista que a população e principalmente os jovens são atraídos pelos novos aplicativos que dão praticidade para a vida das pessoas e distração de formas variadas.

O desenvolvimento da indústria cultural no seio da sociedade cresceu notavelmente, e a escola precisa acompanhar todos esses processos de desenvolvimento tecnológico, pois o ensino e aprendizagem se constrói na interação do aluno com o meio, e o contato com o professor e os recursos disponibilizados para dinamizar o processo de construção de conhecimento.

Falar sobre Indústria Cultural se faz viajar no tempo e trazer os pensamentos de Adorno que ao lado de Max Horkheimer que são referências neste campo do conhecimento, contemplavam o crescimento tecnológico e visualizavam pontos positivos e negativos que surgia com os produtos oferecidos no mercado com poder de dominação e divulgação de uma cultura de submissão.

O objetivo desse artigo é relatar acerca do tema Indústria Cultural e seu crescimento no mundo contemporâneo, proporcionando ao professor um desafio de acompanhar todas essas mudanças e transformações ocorridas no sistema educacional, principalmente na prática educativa.

As transformações tecnológicas alteram as relações sociais, solidificando o processo da Indústria Cultural que sustenta as barganhas globalizadas em diferentes produções e valores culturais, ampliando o universo de produção de mercadorias peculiares, sem a representatividade na universalização do conhecimento. A cultura e os saberes produzidos e veiculados pela indústria cultural, tentam criar um padrão comportamental, com intuito de padronizar os comportamentos, desejos, ideias, imagens, ações, preferências e narrativas. São constantes mudanças introduzidas diariamente na vida das pessoas, um processo de mentalização ideológica, cabendo um olhar crítico para superar tudo que está sendo colocado no meio social.

A linha de pensamento para esse estudo contou com o apoio das ideias filosofia crítica de Max Horkheimer e Theodor Adorno no que se menciona a

análise da Indústria Cultural e de como tem sofrido modificações ao longo do tempo, aperfeiçoamentos e sofisticções. Outros autores trazem também importantes contribuições para este artigo, dando uma visão ampla sobre este assunto.

A INDUSTRIA CULTURAL

A Industria Cultural é um termo bastante utilizado e explorado na sociedade contemporânea, sem a intencionalidade de promover um conhecimento e sim de incorporar uma necessidade de consumo, fomentada pelo capitalismo exacerbado, dinamizando a produção de mercadorias apropriadas para o mercado, tornando os seres humanos presas fáceis ao dissabor do mundo moderno, onde a mídia alcança velozmente seus objetivos de propagação em massa, fazendo do consumidor um objeto do capitalismo, que muitas vezes sem pensar nas reais necessidades básicas é tentado a adquirir o que há de mais novo no mercado.

Este termo Industria Cultural foi originado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903/1969) e Max Horkheimer (1895/1973), exilados da Alemanha durante o período Nazista em 1933, se refugiaram juntamente com outros intelectuais da época, e escreveram o Livro Dialética do Esclarecimento (1944), e um dos capítulos desse livro tem o tema “A indústria cultural: iluminação como engano em massa”, onde os autores focalizam o perigo inserido nos meios de comunicação em massa, absorvido pelas pessoas e convencidos pela nobre mídia, tornando-se presas fáceis dos produtos ofertados pelo mercado, através das falsas necessidades psicológicas que são alimentadas pelo capitalismo, levando a sociedade a uma decadência cultural. Tudo teve início no Instituto de Pesquisa Social, fundado em três de março de 1923, vinculado à Universidade de Frankfurt, que em 1930, Max Horkheimer assumia a direção, onde o principal tema dos teóricos e filósofos era o antisemitismo, isso durante o período iluminista, já havia uma percepção do avanço

científico e tecnológico e já previam uma ascensão na sociedade.

A visão Frankfurtiano se embasava no pensamento marxista, o homem e suas relações com a sociedade, dessa forma a indústria cultural suprime a cultura das massas pelos sentidos elaborados da classe dominante, exemplificando, as diferenças de classes são acentuadas, os que detêm o meio de produção e os que vendem a força de trabalho, não podendo se expressar uma consciência de classe nos países capitalistas dominantes, pois elas são marcadas pela posição exercida no meio de produção, nessa concepção o trabalho da indústria cultural, passa a fazer parte da visão de mundo da sociedade burguesa.

Para exemplificar essa organização, Adorno cita:

Se a organização da sociedade impede, de um modo automático ou planejado, pela indústria cultural e da consciência e pelos monopólios de opinião, o conhecimento e a experiência dos mais ameaçadores eventos e das ideias e teoremas críticos essenciais; se, muito além disso ela paralisa a simples capacidade de imaginar concretamente o mundo de um modo diverso como ele dominadamente se apresenta àqueles pelos quais ele é construído, então o estado de espírito fixado e manipulado torna-se tanto um poder real - um poder de repressão - quanto outrora o oposto da repressão, o espírito livre, quis eliminá-la (ADORNO, 1994, p. 70).

Observa-se claramente a opressão da classe dominante sobre a classe de dominados, a manipulação em detrimento da produção de trabalho, onde as relações de mercado aparecem claramente impondo seus objetivos de produção para movimentar o comércio, contribuindo para que a elite possa controlar, dominar com mais facilidades os grupos sociais em potencial.

A Indústria Cultural oferece uma nova visão de mundo, direcionando a um ilusionismo silencioso, que

sem se perceber as pessoas vão sentindo necessidade de consumir e comprar os produtos ofertados através da mídia, e o resultado dessas ideias de produção comercial/cultural, é a transformação de seus hábitos, atendendo a uma necessidade do mercado, um grande número de consumidores. O crescimento vertiginoso das indústrias, tem colocado como feedback o entusiasmo pelas grandes produções de mercadorias, e incentivando as novidades e a ampliação do mundo tecnológico.

Com essas ideias de consumo não atinge somente os adultos, mas as crianças e adolescentes são constantemente bombardeados por meios das músicas, filmes, novelas, programas de auditórios, entre outros, onde os costumes vão sendo modificados gradativamente, de dentro pra fora, surge a empolgação de adotar determinados hábitos que venham fortalecer a nova personalidade, imitando alguém ou usando produtos que sejam a nova moda do momento.

Bottomore traz um esclarecimento bem pertinente sobre reificação:

Reificação é o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes as coisas [...] A reificação é um caso especial de alienação, sua forma mais radical e generalizada [...] BOTTOMORE (2001, p. 314).

O autor exemplifica o confronto do homem com sua própria vontade, com seus objetivos de vida, as transformações vão ocorrendo independente de suas necessidades, o capitalismo penetra profundamente na mente humana, ampliando suas percepções, suas vontades, criando novos desejos e necessidades, caracterizando de forma sólida a sociedade capitalista,

que se produz e se reproduz em um universo deslumbrante.

Adorno e Horkheimer desenvolveram um conceito sobre indústria cultural que se referia a ideia de produção em massa, visualizadas comuns nas fábricas e indústrias, que foi adaptada pela produção artística, era uma nova visão de fazer arte e cultura, utilizando os métodos do sistema capitalista. Todos esses pensamentos começaram a influenciar o meio artístico e as mudanças foram acontecendo gradativamente, e nessa dinâmica, as músicas, filmes, espetáculos e outras obras começaram a serem desenvolvidas para grandes públicos que são amantes das artes.

Os autores citam claramente o objetivo da indústria cultural, sendo o lucro e a manutenção do pensamento dominante, e numa lógica de mercado, a cultura vira mercadoria e estratégia de controle, que tanto geram lucro como determinam certas formas de comportamentos influenciados pela cultura e pela arte.

INDUSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO

No contexto da modernidade, o homem vive rodeado de imagens, sendo uma das novas metodologias de comunicação utilizada na atualidade, um diálogo mecânico sendo reproduzido e efetivado através de aparelhos tecnológicos, que fazem essas interações reais na vida das pessoas, e se tratando de educação, precisa-se interagir com esse novo mundo, está apto e capaz de reproduzir uma metodologia atrativa para o aluno que está acostumado no seu dia a dia a manter esse diálogo como fonte pernicioso, e sem perceber se afastam da família, amigos, enfim do convívio social, e a escola pode trabalhar esse distanciamento através de projetos que envolvam atividades culturais e tecnológicas, mostrando os benefícios e malefícios que o avanço tecnológico tem causado na sociedade.

A indústria cultural ganhou um espaço dentro do contexto escolar, as tecnologias são inseridas de diferentes formas para possibilitar um ambiente

interativo, não excluindo outras formas de ensinar, como as tradicionais aulas expositivas, mas aumentando as possibilidades de avançar e melhorar a educação, compete ao professor analisar o que poderá utilizar para explorar determinado conteúdo, pensando o que melhor poderá motivar seus alunos. Segundo Santos (1955, p.20) “o desempenho do professor é grandemente dependente de modelo de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores”.

Para Faria:

Planejar uma aula com recursos de multimeios exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina (FARIA, 2004, p.3).

Não basta somente ter acesso aos recursos tecnológicos, mas o maior desafio do professor é preparar o ambiente e saber lidar com as ferramentas que irá utilizar e compartilhar com os alunos.

A percepção de Theodor Adorno e Max Horkheimer sobre a Indústria Cultural, percebe a subjetividade do indivíduo: a forma como cada pessoa processa o mundo para fazê-lo compreensível, tudo padronizado e criado pela própria indústria, mostra o enfraquecimento do indivíduo perante a indústria cultural, que determina como as pessoas devem vê e interpretar o mundo.

Hoje se observa na sociedade brasileira, a escola como um negócio produtivo da indústria cultural, que se expande de todas as formas, ampliando esse espaço ocupado pela educação, e SHWARTZMANN descreve trazendo uma compreensão bem atual dos fatos:

[...]quando uma sociedade se expande, a educação parece funcionar como instrumento poderoso de mobilidade social de novos grupos, e de incorporação de novas tecnologias e conhecimentos à sociedade; quando as sociedades estão estagnadas, a educação parece funcionar, sobretudo, como elemento de seleção e discriminação social. Sozinha ela pode menos do que se acredita no passado; em conjunto com outros processos de natureza social, política e econômica, a educação marca a diferenciação entre o sucesso e o fracasso. SCHWARTZMANN (1991, pag. 52 e 53).

As políticas públicas de educação passaram a ser implantadas dos anos 90, tendo em vista os novos recursos das tecnologias de informação, modernizando as relações sociais e elevando o grau de competitividade do mundo globalizado. Nessa nova estrutura transparece as desigualdades sociais que aos poucos vão encontrando caminhos que possam superar e diminuir as diferenças sociais para não perder de vista os caminhos da modernidade.

Ainda há uma vacância nas instituições de ensino a respeito da Indústria Cultural, a carência de apropriação de materiais tecnológicos são realidades de muitas escolas enfrentam para propiciar uma educação de qualidade. Nessas realidades as metodologias tradicionais ainda são ofertadas em diversas modalidades, por falta de acesso do próprio aluno aos materiais tecnológicos tanto na vida diária como na educação que está sendo ofertada.

Há um diferencial entre a escola pública e a escola privada, devido as condições econômicas, os alunos das escolas privadas são mais acessíveis aos aparelhos tecnológicos, e as instituições oferecem ambientes de aprendizagem variados para proporcionar uma qualidade elevada na educação ofertada, enquanto que as escolas públicas, já iniciam com a desvantagem de salas de aulas superlotadas, poucos recursos de infraestrutura e até mesmo a falta de professores. Mesmo nesse descompasso, observa-se que a escola

pública tem evoluído para oferecer aos alunos uma melhor qualidade de ensino, mesmo com as dificuldades enfrentadas, a inserção das novas tecnologias educacionais tem criado uma expectativa positiva para os alunos.

As transformações científicas tecnológicas, tem influenciado a organização da sociedade, refletindo nos processos educacionais, em que a escola tem buscado uma reorganização nas formas de desenvolver as atividades escolares, tanto na gestão administrativa quanto no sistema de avaliação educacional.

O DESAFIO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A Educação Brasileira tem sido alvo de muitas pesquisas e estudos para descobrir como enfrentar as problemáticas encontradas no processo ensino aprendizagem, contribuindo assim para encontrar soluções viáveis para minimizar as situações enfrentadas no cotidiano em sala de aula. E diante dessa situação encontramos fatos relacionados a indústria cultural, que ganhou espaço em várias áreas sociais, e como a escola não poderia ficar fora dessa nova forma de reinventar o espaço ensino aprendizagem, surge como uma nova ferramenta educacional, através dos computadores, televisão, lousa magnética, e assim se vê o processo de modernização fazendo parte do cotidiano das escolas, levando uma nova metodologia que desafia a criatividade do professor em manusear as novas ferramentas, que ao longo do processo sofre mutações de aperfeiçoamento e inovações, é o mundo moderno sendo compartilhado e monitorado por alunos e professores.

E como se não bastasse as novas ferramentas desafiando o professor a está atualizado para enfrentar a modernização e atuar compatível com os alunos que chegam manuseando com facilidade as novidades que surge no mundo das tecnologias, refletir e pensar em caminhos para essa mediação tecnológica, é uma tarefa

diária na vida do profissional da educação, tudo isso para facilitar e aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

A busca pelo conhecimento tem sido de pouco interesse da sociedade em geral, mas o professor precisa estar atualizado com as mudanças e as informações que ocorrem diariamente de forma acessível em todos os segmentos da sociedade, possa satisfazer os interesses dos que buscam por um ensino de qualidade.

E repensando o fazer pedagógico, o papel do professor como mediador do processo, DOWBOR relata sobre essa temática:

...será preciso trabalhar em dois tempos: o tempo do passado e o tempo do futuro. Fazer tudo hoje para superar as condições do atraso e, ao mesmo tempo, criar as condições para aproveitar amanhã as possibilidades das novas tecnologias. DOWBOR (1998, pag. 2259).

Dowbor relata o trabalho pedagógico com a necessidade de serem atemporais, tudo que se aprendeu no passado é fundamental para fortalecer o presente. Essa evolução vai transformando os modelos de educação, transpondo o ensino tradicional através das novas tecnologias, fortalecendo a indústria cultural no processo ensino aprendizagem.

Mediante a perspectiva que a educação contemporânea possa tomar GADOTTI (2000, pag. 8) enfatiza que uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, entende-se que será uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

As práticas educacionais na atualidade e o direcionamento do processo ensino aprendizagem, tem contribuído para priorizar uma educação mais motivadora, aproveitando as tecnologias como ferramentas colaborativas para dinamizar o fazer pedagógico, colocando o aluno mais ativo, deixando de

ser um mero receptor de informações e se tornando um idealizador de práticas educativas.

O papel do professor nesse novo contexto do processo ensino aprendizagem deve ser de intermediar as ações em sala de aula, fundamental para o desenvolvimento intelectual de seu aluno, sendo que a aprendizagem é o fator determinante da prática pedagógica. Citando GADOTTI ele afirma que:

...nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. GADOTTI (2000, pag.9)

Falando do novo padrão de trazer sentido as modalidades apresentada pelo mundo contemporâneo, onde o mercado de trabalho está impulsionado pela onda de novidades tecnológicas e o professor precisa acompanhar o andamento de todos esses crescimentos no mundo atual. HAMZE cita em seu artigo “O Professor e o Mundo Contemporâneo”:

Os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, afim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro. (HAMZE, 2004, pag.1).

Nesse novo tempo, o professor precisa refletir sobre a formação tecnológica, entendendo e valorizando o mundo digital no âmbito pedagógico, pois os alunos tem grande facilidades de manusear os aparelhos tecnológicos, e essa habilidade precisa ser trabalhada de forma positiva no processo ensino aprendizagem. Para

isso, o professor precisa ter uma formação inicial e continuada, os cursos de conhecimento tecnologicos e um aprofundamento teórico prático para ser ter um reflexo na prática docente, superando os problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem.

DEMO ressaltar:

A ideia de que não haveria investimento público mais promissor economicamente que educação é importante, mas está atrelada ao mercado, e isso nega, até certo ponto pelo menos, a posição inicial de que pessoas educadas e suas ideias seriam a riqueza maior das nações. DEMO (2011, pag. 22).

A educação é tão importante, que investir na qualificação do professor é um bem comum para comunidade escolar, qualidade do ensino traz garantia para o desenvolvimento intelectual do aluno, promovendo a autonomia desejada. Quem aprende sabe repassar o conhecimento de uma forma interativa, interessante e dinâmica, sendo motivados a exercer mudanças significativas para produzirem o que aprenderam, visualizando o crescimento e a independência dos alunos dentro do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que a escola tenha um papel fundamental na vida dos alunos, que todas as distrações tecnologicas produzidas pela Industria Cultural, seja vista como uma proposta dentro do sistema educacional, ou seja, uma ferramenta utilizada de forma planejada, para alcançar os objetivos propostos no planejamento.

O Brasil precisa tomar um direcionamento para definir metas e as concepções pedagógicas necessárias para educar os alunos em um mundo que tenha uma qualidade tecnológica com altos padrões, onde a interpretação, a capacidade de escolher e produzir informações, tornaram-se essenciais nos

diferentes aspectos da existência humana, seja na vida pessoal ou profissional.

Existem várias formas de produzir e desenvolver conteúdos diversificados para o ambiente de aprendizagem, com professores instrumentalizados com as novas tecnologias digitais para auxiliar no processo ensino aprendizagem, onde os alunos possam participar e terem a consciência do seu papel, e de forma democrática possam fazer suas escolhas de acordo com todos os ensinamentos que consolidaram sua educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Capitalismo tardio ou sociedade industrial?** In: COHN, G. (org). São Paulo, 1986.

CASTRO, A. H. **O professor e o mundo contemporâneo.** Jornal O Diário Barretos, opinião aberta, 08 jul 2004.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente e tecnologias educacionais**

DORIGONI, G. M. L.; DA SILVA, J. C. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar.** v. 10, p. 12, 2013.

DOWBOR, L. **A reprodução Social.** São Paulo: Vozes, 1998.

FARIA, E. T.. **O professor e as novas tecnologias.** Ser professor, v. 5, p. 57-72, 2004

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

HAMZE, A . **O professor e o mundo contemporâneo,** 2004). Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Ind%C3%BAstria_cultural_
Acesso em 13/05/2020.

SANTOS, L. L. Formação do professor e pedagogia crítica In: FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1995.p.17-41.

S. SCHWARTZMANN (1991): «**Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade**», in Estudos Avançados, USP, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, vol. 5, n.º 13, jan/abril, pp. 52-53.

AS DIFICULDADES NA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS DA 1ª E 2ª ETAPAS DA EJA

THE DIFFICULTIES IN THE PRACTICE OF LITERACY AND LITERACY AMONG STUDENTS OF THE 1ST AND 2ND STAGES OF EJA

Claudina de Figueiredo Melo da Silva ¹

RESUMO

Este artigo científico aborda o tema “As dificuldades na prática da alfabetização e letramento dos alunos da 1ª e 2ª etapas da EJA”, tendo como objetivos compreender os desafios e perspectivas dos professores e alunos no processo de alfabetização e letramento na EJA; definir a expressão alfabetização e diferenciá-la de letramento e sua relação com a conquista da cidadania; identificar os principais contrapontos didáticos e pedagógicos enfrentados pelos professores da EJA. Assim, a metodologia do estudo baseia-se na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa com foco em autores que se reportam a centralidade da temática no contexto da Pedagogia. Após o estudo, inferiu-se que na prática, a consecução dos propósitos da EJA representa um desafio. Como primeiro passo, há que se repensar os objetivos, as metas, os enfoques e as teorias que fundamentam a alfabetização e o letramento na EJA, ou fazer valer o que determinam os dispositivos legais que a regulam. Em tese, no âmbito da EJA, tudo poderia ser perfeito se as determinações impostas por Lei fossem cumpridas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Jovens e adultos. Aprendizagem.

ABSTRACT

This scientific article addresses the theme “Difficulties in the practice of literacy and literacy of students in the 1st and 2nd stages of EJA”, aiming to understand the challenges and perspectives of teachers and students in the process of literacy and literacy in EJA; define the expression literacy and differentiate it from literacy and its relation to the conquest of citizenship; identify the main didactic and pedagogical counterpoints faced by the teachers of the EJA. Thus, the study methodology is based on qualitative bibliographic research focusing on authors who report the centrality of the theme in the context of Pedagogy. After the study, it was inferred that, in practice, the achievement of EJA purposes represents a challenge. As a first step, we need to rethink the objectives, goals, approaches and theories that underlie literacy and literacy in EJA, or enforce what determines the legal provisions governing it. In theory, in the context of the EJA, everything could be perfect if the determinations imposed by law were fulfilled.

KEYWORDS: Literacy. Literacy. Young people and adults. Learning.

¹Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University (Flórida/USA).

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, como parte constitutiva do trabalho de conclusão de curso, proposto pela Universidade Paulista, visa apresentar a importância da alfabetização e letramento na EJA (Educação de Jovens e Adultos), bem como os percalços e dificuldades que os alunos e professores enfrentam para o sucesso nesse processo, haja vista que o jovem e o adulto possuem experiências carregadas de significados afetivos, representações, sentimentos, juízos e expectativas e, uma vez na escola, precisa ser submetido ao processo de letramento.

Entre os teóricos que fundamentam a pesquisa bibliográfica estão Ghiraldelli (2011), Freire (2010), Scocuglia (2013) e Gadotti (2010), além de documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dessa forma, justifica-se a escolha do tema, considerando relevante para a academia por oferecer os fundamentos do desenvolvimento do jovem e do adulto que auxiliam na melhora dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, através do processo de letramento a ser mediado pelo professor no contexto da sala de aula.

Além disso, em termos profissionais, a abordagem do tema é relevante, pois o acadêmico e futuro Pedagogo é o mediador do processo de ensino-aprendizagem, não somente pelo fato de repassar os conhecimentos, mas por fazer os alunos aprimorarem continuamente o processo de letramento na Educação de Jovens e Adultos.

O estudo tem sua relevância para a sociedade, por demonstrar a possibilidade da Educação de Jovens e Adultos desenvolver momentos estimulantes de letramento e alfabetização na escola, que irão gerar consequências diretas no processo de aquisição da cidadania. Assim, espera-se com esse estudo demonstrar que os desafios e as expectativas em relação ao letramento na EJA fazem parte da vida dos alunos.

A questão problema que fundamenta o trabalho indaga: Quais as dificuldades para a alfabetização e letramento dos alunos na 1ª e 2ª etapa da EJA?

Os objetivos do trabalho consistem em compreender os desafios e perspectivas dos professores e alunos no processo de alfabetização e letramento na EJA; definir a expressão alfabetização e diferenciá-la de letramento e sua relação com a conquista da cidadania; identificar os principais contrapontos didáticos e pedagógicos enfrentados pelos professores da EJA.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EJA E O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO

O processo denominado de industrialização representou na sociedade a consolidação da burguesia industrial e do operariado. A burguesia se colocava numa relação de dominação no que diz respeito à mão-de-obra, defendendo uma educação elitista e bancária voltada para o trabalho na indústria, crianças e jovens desde muito cedo eram motivados e preparados para desenvolver com eficácia tal tarefa dentro do novo modo de produção.

Este período de transição no sistema socioeconômico do país influenciou diretamente o processo educacional, a Pedagogia Tradicional foi sufocada pela Pedagogia Libertária, que por sua vez estava comprometida com o proletariado urbano no Brasil e com suas primeiras organizações sindicais. Tinha como objetivo, segundo Ghiraldelli (2011, p.23) “moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade”, estimulando a criança e jovem o contato direto com a natureza, com a livre expressão, produção de textos críticos e principalmente com os métodos experimentais.

Entretanto, a Pedagogia Libertária foi asfixiada pela Pedagogia Nova, trazida ao Brasil sobre a influência norte-americana dos educadores John Dewey (1920) e Willian Kalpatrick (1930) e ganhou adeptos das gerações

de intelectuais preocupados com os problemas educacionais.

O movimento da Escola Nova pautou-se em “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, dando ênfase a liberdade da criança e interesse do educando, adotando métodos de trabalhos em grupos e incentivando a prática de trabalhos manuais nas escolas, valorizando o estudo da psicologia experimental, colocando a criança no centro do processo educacional e não mais o professor. Para Dewey, (1920) o interesse e a motivação, de crianças, jovens e adultos eram condições básicas desde o início do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Ghiraldelli (2011, p. 25) “o interesse e a motivação eram frutos do pensamento ideativo, ou seja, o interesse e a motivação não eram os resultados do processo de aprendizagem, mas sim das condições básicas para o início do tal processo”. Pois, a Pedagogia Nova apresentou um duplo movimento que foram: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que:

[...] tão bem caracterizam a décadas dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos políticos – sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que na década dos 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. (RIBEIRO, 2014, p. 101).

O entusiasmo pela educação surgiu no ano 1910, quando ocorreu uma maior atuação da sociedade civil, principalmente, as ligas contra o analfabetismo. Tal movimento teve um caráter meramente quantitativo, resumindo-se na ideia de expansão escolar e na tarefa de alfabetização do povo. Nesta época, já não eram apenas

os políticos que denunciavam o atendimento da escola elementar insuficiente, contribuindo para os crescentes índices de analfabetismo, mas também os educadores “de profissão” o faziam. Esta integração fez com que o entusiasmo pela educação, se tornasse:

[...] a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na fenda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (...). (RIBEIRO apud NAGLE, 199 p. 99-100).

Em 1920, segundo Ghiraldelli (2011, p, 29) o entusiasmo pela educação ressuscitou com maior força, nessa época mais de 60% da população era analfabeta “ [...] a escola básica não atingia mais que 28% da população escolarizável, para cada quatro crianças em idade escolar uma era analfabeta” Nessa nova fase, surgiram ligas contra o analfabetismo que se multiplicaram por todo país.

Na década de 1930 a 1937, o Brasil viveu um período bastante rico em relação à diversidade de projetos, e em cada um desses uma nova política educacional para o país. Os intelectuais que iniciaram a maioria das reformas educacionais estaduais dos anos 1920 e ficaram conhecidos como “profissionais da educação”, no ano de 1932, publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, esse documento apresentava propostas de bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional.

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA JOVENS E ADULTOS

Em 1934, com a Constituição houve a “fixação do Plano Nacional de Educação”. Colocou a “Carta Magna”, que o ensino primário deveria ser obrigatório e gratuito; além de inúmeros outros avanços da educação do país, provindos através da Constituição. Entretanto,

pode-se observar que na Constituição de 1934, as ideias progressistas foram contrabalançadas como as conservadoras.

O período de 1937 a 1945 chamados de Estado Novo governado por Getúlio Vargas, tendo o nacionalismo e o trabalhismo que prometiam o desenvolvimento do capitalismo no Brasil com “bem-estar social”, teriam que conduzir o estado a responsabilizar-se em maior grau para com a distribuição de educação para as classes populares.

Tornou-se bem evidente na própria afirmação de Getúlio em 1940 “a ascensão das massas aos bens da civilização material deve ser acompanhada de seu nível de educação, pois disso dependem o equilíbrio e a harmonia de sua integração social” (FREIRE, 2010, p. 130).

O interesse do Estado Novo neste período era de criar e ordenar um sistema de ensino profissionalizante que acabou sendo instituído pela Reforma Capanema, mas não conseguiu atender a demanda da qualificação da mão-de-obra necessária, já que o país se modernizava rapidamente com o aumento da industrialização.

Nesse sentido o caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. Souza (2006, p. 38) explica:

Por outro lado muito jovens ficaram a margem do sistema escolar, pois não conseguiam concluir a escolarização almejada, aumentando o contingente de analfabeto no país, para minimizar este problema o governo criou ferramentas legais através do decreto lei nº 4.958 criado em 1942 que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), juntamente com o decreto de 19.513 de 1945 que dispõe sobre o auxílio federal para este nível de ensino. Deste auxílio 25% seriam destinados à educação de adolescentes e adultos.

Além do mais, as classes médias, que procuravam a escola pública não estavam interessadas na profissionalização precoce. Diante disso o governo estado novista acabou criando um sistema de ensino profissionalizante em paralelo com a rede pública. Organizou-se o SENAI e o SENAC, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e Confederação Nacional do Comércio.

Mais ágeis e rápidos na formação de mão-de-obra qualificada. Ao contrário da rede pública de ensino profissionalizante no SENAI e SENAC, os alunos passaram a ser remunerados com um salário para estudar e iniciaram treinamento nas próprias empresas.

AS CAMPANHAS PELA ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO

Em 30 de janeiro de 1947, através da portaria de nº 57/47, surge a primeira campanha de âmbito nacional para erradicação do analfabetismo, criada com objetivo de utilizar os 25% do FNEP, baseado no lema “ainda por amor as crianças é que devemos educar adolescentes e adultos” pretendiam com o atendimento dos adultos elevarem o nível de vidas das crianças.

Assim, se por um lado o estado organizou as relações de trabalho através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) através do decreto de lei de nº 5.452/43, por outro impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente, impondo em seu artigo 417 ao menor a prova de saber ler, escrever e contar.

A década de 1950 é marcada pela expansão econômica do país provocado pela entrada do capital estrangeiro e das multinacionais no mercado nacional, redimensionando assim a política pública educacional para qualificação da mão-de-obra barata, “priorizando o ensino secundário que vem sendo enfocado desde a década de 40, e a desatenção pelo ensino primário,

demonstrado por um período de transição do ante projeto encaminhado à Câmara Federal por Clemente Mariani 91950) posteriormente promulgado em 64". (FREIRE, 2010, p. 68).

Entre as idas e vindas passaram-se treze anos de luta, revertidos em desfavor da escola pública, prevalecendo desse modo um anteprojetado de cunho privatistas e ante democrático, estabelecendo privilégios tanto as escolas confeccionais, quanto as privatistas do ensino, que se sentiam preocupados com o monopólio por parte do ensino pelo Estado. O referido ante- projeto continuou sendo examinado pelas Comissões parlamentares no decorrer de toda década de 50. Isto demonstra um verdadeiro descaso com a educação e particularmente com as classes populares que poucos tinham acesso as escolas secundaristas, todos particulares.

Assim, a escola ao exercer sua função social trabalhando com jovens e adultos se torna viável a partir do momento em que ela se apresenta como um espaço aberto, onde os alunos sejam motivados a participar, discutir e trocar experiências.

Em meio ao período transitório e a campanha de educação de adultos e adolescentes foi aprovado pelo Ministro da Educação em 1952 o regulamento que norteava uma campanha nacional de Educação Rural (CNER), com objetivo de levar a educação de base ao meio rural.

Os primeiros anos dessa década foi palco para criação e expansão de campanhas e movimentos contra o analfabetismo no Brasil nas classes populares, principalmente no nordeste brasileiro, onde se encontrava o maior número de analfabetos, acreditando que a felicidade de um país reside na base escolar dos representantes do povo por meio de eleições (SCOCUGLIA, 2013, p. 63).

Neste período foram elaborados vários instrumentos legais para o aperfeiçoamento das campanhas vigentes, porém, tais campanhas foram perdendo sua força inicial criando assim espaço para

novas campanhas, desta forma surgem vários movimentos contra o analfabetismo destacando os centros populares de cultura, ligada a UNE (União Nacional de Estudantes) em 1961 que procurou na arte a educação e conscientização para uma transformação da realidade de cada um, usavam o teatro de rua para alcançarem as classes populares.

O SISTEMA PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO E A RÁDIO DIFUSÃO

Todavia destacou-se prioritariamente o Sistema Paulo Freire de Alfabetização, o qual modificou a estrutura de cursos para adultos, garantindo um tratamento condigno do adulto analfabeto, diferenciando-o das crianças, criando uma valiosa motivação para a aprendizagem efetiva, consciente, crítica e participativa, influenciando diretamente todos os movimentos no início da década de 1960, adquirindo maior expansão através do SIREPA (Sistema de Rádio Difusão Educativo da Paraíba), ligado ao SIRENA (Sistema de Rádio e Difusão Educativa Nacional), criado em 1939, com sede no Rio de Janeiro vinculado ao MEB.

O SIREPA foi assumido pela Secretaria Estadual de Educação, operando com emissoras próprias produzindo programas e materiais didáticos próprios, treinava monitores para acompanhar o desenvolvimento dos alunos nos diversos polos. De acordo com Vale (2008, p. 08) "porém esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária".

Na década de 1970 surgiram projetos educacionais via rádio, como o Projeto Minerva, que nasceu no serviço de radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. Foi iniciada em 1º de setembro de 1970. O nome Minerva é uma homenagem à deusa grega da sabedoria. Do ponto de vista legal foi ao ar tendo como escopo um decreto presidencial e uma portaria internacional de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatória, por todas as emissoras de rádio do país, que

enfativava 'a educação de jovens e adultos, juntamente com o parecer nº 699/72 que determinava a expansão desse ensino definindo claramente suas funções básicas supletivas, que era a suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem.

O Mobral surgiu em substituição ao sistema Paulo Freire (1960) que traria algumas evoluções para a educação em termo de planejamento e organização, porém este, assim como sistema Paulo Freire, receberia de órgãos nacionais e da imprensa quanto aos seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

No ano ainda de 1985, foi extinto o "Mobral" por estar desacreditado pelos meios políticos educacionais, e para ocupar seu lugar, criou-se a "Fundação Educar", que se esquivou de executar diretamente os programas, passando a apoiar-se de forma financeira e técnica pelas iniciativas do governo, entidades civis e empresas a ela conveniadas. Portanto da década de 1920 a 1980 a visão de alfabetização mudou; o que não mudou foi o descaso político, econômico e social com que se tratam os milhões de jovens e adultos analfabetos no Brasil.

CONTEXTO PEDAGÓGICO E LEGAL DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: DIFICULDADES DOS ALUNOS NA 1ª E 2ª ETAPAS DA EJA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No processo de alfabetização, através do qual o aluno passa a se manifestar sobre o sistema da leitura e escrita, algumas regras e normas vão sendo estabelecidos por si mesmos. Além disso, quanto maior for essa ação recíproca, maior o aluno emite e recria os modelos de textos com os quais vai interagindo, dessa maneira vai unir novas experiências e descobertas para seu entendimento.

O mal entendimento que parece estar, na base da primeira perspectiva e que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, a ser escrita sob a forma

de objetivos instrucionais. Como processo que é, no entanto, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, e que a descrição dos objetos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização. (TFOUNI, 2010, p.16)

Neste sentido, para o indivíduo construir suas ideias com relação a alfabetização, deve ser iniciada a partir de algumas situações, vivenciada no dia-a-dia. Todavia difícil conceber que em um meio social, onde não se vê placas de trânsito, cartazes, jornais, rótulos de produtos e televisão o jovem ou adulto vai dominar o processo de alfabetização. Dependendo de suas condições sociais os jovens e adultos associam-se a experiências em que observam outros escrevendo, lendo livro, revista e jornais. Esse hábito presenciado no ambiente familiar, é uma forma para instigar ainda mais e ter gosto pela leitura e a escrita muito antes de ir para escola. Sendo que:

Pesquisas feitas por Emília Ferreiro tornou possível identificar os níveis de evolução da escrita que pode perceber como o indivíduo passa a vencer as barreiras estabelecidas no sistema, sendo capaz de ler e escrever símbolos gráficos.

O espaço escolar tem por excelência que apresentar ao educando um ambiente impregnado de leituras diversas, que venham aguçar a curiosidade do aluno; pois é essa curiosidade que os impulsiona a ler e a refletir sobre a escrita.

Muitos educadores que atuam no ensino fundamental são despreparados para ensinar nesta modalidade por acreditarem que para tal ensino não há necessidade de haver atualização ou formação continuada, pois este processo de ensino não exige o processo de alfabetização dos alunos como o ensino fundamental.

Diante disso Kleiman (1999, p. 52) compreende que, "o papel do professor seria o de mediar à

construção, propiciando a criação de um ambiente de aprendizagem onde o aluno construa por si mesmo suas redes de conhecimento “. Assim o professor seria apenas o mediador da aprendizagem dando subsídios para que essa ocorra com sucesso.

O processo de alfabetização, a leitura e a escrita têm sido alvos de grandes discussões por parte dos pesquisadores da educação, visto que são observadas dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação e evasão escolar em virtude dessa situação. Neste sentido, ressalta-se a importância da literatura infantil na aquisição de leitura e escrita entre os alunos. Brandão & Rosa (2005, p. 33), ressaltam que:

[...] é preciso disponibilizar bastante tempo para leitura, produção e exploração de diferentes gêneros textuais escritos, distribuindo o tempo entre atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortografia e atividades de leitura e produção de textos, que, por sua vez, poderão se desdobrar em situações de revisão exploração dos textos escritos. Reforçamos que sem o domínio da base alfabética da escrita não há leitura eficiente, com senso crítico, nem produção de texto com autonomia e competência. O ensino do sistema alfabético de escrita é [...].

Ainda reside no contexto do processo de ensino aprendizagem muitas dúvidas de como se trabalhar com a leitura e a escrita. É possível encontrar respostas aos anseios que nascem da prática de cada educador, visto a viabilidade da mudança e da inovação, desde que os envolvidos com a escola tenham o compromisso e o desejo de serem estudiosos, pesquisadores, produtores de conhecimento e não apenas pessoas que reproduzam o que lhes é sugerido e imposto.

Para formar leitores e escritores capazes e produtivos é necessário que a literatura se torne um dos recursos didáticos à disposição do professor. Por isso, segundo Freire (2005, p. 39) a leitura de livros é uma ação reflexiva, visto que é acompanhada pela compreensão da

realidade em que o sujeito vive, de modo que no instante em que ele se apropria dos significados que permite se comunicar subjetivamente com o outro, surgem novas situações em sua vida que merecem ser analisadas.

No entanto, é comum observar nas escolas pessoas que apesar dos anos dedicados aos estudos não conseguem compreender o que leem porque lhe foi ensinado somente a dominar as normas gramaticais e não a relação da leitura e de palavras com a leitura de mundo, algo muito comum no método analítico.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

No processo de alfabetização, através do qual o aluno passa a se manifestar sobre o sistema da leitura e escrita, algumas regras e normas vão sendo estabelecidos por si mesmos. Além disso, quanto maior for essa ação recíproca, maior o aluno emite e recria os modelos de textos com os quais vai interagindo, dessa maneira vai unir novas experiências e descobertas para seu entendimento.

O mal entendimento que parece estar, na base da primeira perspectiva e que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, a ser escrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é, no entanto, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, e que a descrição dos objetos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização. (TFOUNI, 2010, p.16)

Neste sentido, para o indivíduo construir suas ideias com relação a alfabetização, deve ser iniciada a partir de algumas situações, vivenciada no dia-a-dia. Todavia difícil conceber que em um meio social, onde não se vê placas de trânsito, cartazes, jornais, rótulos de produtos e televisão o jovem ou adulto vai dominar o processo de alfabetização. Dependendo de suas

condições sociais os jovens e adultos associam-se a experiências em que observam outros escrevendo, lendo livro, revista e jornais. Esse hábito presenciado no ambiente familiar, é uma forma para instigar ainda mais e ter gosto pela leitura e a escrita muito antes de ir para escola. Sendo que:

Quando chegam a escola para aprender a ler, os alunos que vivem nas cidades geralmente já viram muitas coisas escritas nos cartazes e placas de ruas, nos jornais, nas embalagens de alimentos e de remédios. Provavelmente, sabem que a escrita quer dizer alguma coisa, embora não percebam exatamente de que maneira os sinais escritos no papel funcionam para transmitir uma mensagem (FERREIRO, 2015, p.19)

Contudo a evolução desse processo acontecerá a partir da conquista das hipóteses formulada pelo aluno desde o primeiro nível até chegar ao alfabético. Assim a superação vai ocorrer na medida em que se tem oportunidade, através de estímulo, motivação e convivência sobre o ato de leitura.

Pesquisas feitas por Emília Ferreiro (2015) tornaram possível identificar os níveis de evolução da escrita que pode perceber como o indivíduo passa a vencer as barreiras estabelecidas no sistema, sendo capaz de ler e escrever símbolos gráficos.

Quando o jovem utiliza figuras de início, sua intenção é desenhar, porém ao fazer traço contínua sua intenção é escrever algo. Apesar desses traços serem sempre representados com linhas onduladas, serrilhadas ou ainda fazem as combinações entre ambas.

Vale ressaltar que na escrita do aluno pode aparecer pseudólitas ou números, ou seja, às vezes costuma, escrever colocando números juntos as letras em ambos tem características que envolvem linhas retas e curvas e que possa ler nomes diferentes com grafias iguais visto que ainda não conseguem entender que a escrita representa no papel o som da fala, porém os

nomes diferentes para que possa ler tem que ser escrita por letras diferentes.

No nível silábico representa que a escrita do aluno obteve um grande avanço, pois pela primeira vez trabalhar com hipótese em que se sabe que a escrita representa o som da fala, contudo uma particularidade em que cada letra representa uma sílaba, porém acredita-se que uma mesma palavra vai se escrever com letras repetidas de maneira sequencial (FERREIRO, 2015).

Outra contradição com as palavras monossílabas, para aquele que está sendo alfabetizado elas devem ser escritas com apenas uma letra, ainda com a hipótese anterior pré-silábico e também uma palavra não poderia ter menos que três ou quatro letras. Isso acontece entre a hipótese pré-silábico e silábica.

É muito comum no nível silábico alfabético quando o indivíduo escreve palavras (macaco) para macaco percebe-se que está passando para um processo de transição entre o nível silábico e alfabético. Acontece que nesse nível o aluno descobre que uma letra não funciona para cada sílaba, ou seja, ora funciona para cada sílaba ou ora usa sílabas completas e ora incompleta como fazia anteriormente Emília Ferreiro ressalta um adulto mal informado poderia achar que pelo contrário ela está acrescentando letra a sua escrita da fase anterior, assim é um processo e não um retrocesso.

No final do processo de alfabetização de um indivíduo acontece o nível alfabético onde o aluno passa a representar os fonemas com um signo gráfico correspondente procurando seguir um padrão silábico como consoante e vogal.

Pode-se considerar que neste nível o aluno já venceu as barreiras do sistema de escrita, que ela já consegue fazer análise dos fonemas e das palavras que escreve. Isso, todavia, não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas. A partir desse momento o indivíduo defronta-se com as dificuldades relativas a alta grafia, e outros tipos de dificuldades de compreensão do sistema da escrita.

A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL PARA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Nas práticas sociais e na interação entre as pessoas se utiliza tanto a língua escrita, como a oral. Por isso, em uma sociedade letrada, faz-se necessário a apropriação dos mecanismos de alfabetização para interagir de maneiras competentes e eficientes nas práticas do cotidiano que a exigem.

Em se tratando de dificuldades de alfabetização, pode-se destacar

As que se ligam a percepção visual e auditiva – bem como as que se referem à leitura silenciosa lentidão no ler acompanhada de dispersão; leitura subvocal (cachichada); necessidade de apontar as palavras com lápis, régua ou dedo; perda da linha durante a leitura; repetição da mesma frase ou palavras várias vezes.(MOREIRA,2005,p.48)

Todo esse conjunto de sintomas vai se refletir, diretamente nas dificuldades na alfabetização e pode ocorrer em três níveis: literal (engloba a compreensão das ideias contidas no texto); inferencial dificuldade de perceber as ideias que não estão contidas no texto e dependem da experiência do leitor; crítico (estabelecimento de comparações e julgamentos entre o dito pelo o autor e o pensado pelo leitor).

Dessa forma, o domínio da língua oral e escrita (alfabetização), é fundamental para a participação social afetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e defende pontos de vistas, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos.

Os parâmetros curriculares nacionais – (PCN's 1997, p.15) diz que é dever da escola não apenas alfabetizar, mas dar acesso aos saberes linguísticos necessário para o exercício da cidadania, direto inalienável de todos, de modo a se contempla os saberes dos alunos nos aspectos sociais e culturais em conformidade com a proposta pedagógica da escola.

No entanto, é preciso superar algumas concepções errôneas, sobre a alfabetização. A principal delas é a de que ler é basicamente decodificar, ou seja, converter letras em sons, sendo que a compreensão seria consequência natural dessa ação. A partir dessa concepção, a escola vem produzindo excessiva quantidade de leitores capazes de decodificar perfeitamente um texto, porém com enormes dificuldades de compreenderem o que tentam ler, ou seja, não são alfabetizados de fato.

É preciso então organizar o trabalho educativo em que o aluno busque nesse âmbito educacional, subsídios para que haja mudanças significativas na alfabetização. Assim ZILBERMAN aborda.

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura na alfabetização, mas realidade ela não vem cumprindo bem-este papel, confunde reconhecimento de palavras [...] existe uma nítida separação entre os mecanismos da alfabetização e o pensamento, reduzindo a leitura e a escrita a um ato mecânico de decifrar letras. (2004, p.23)

Ou seja, criar situações de demonstre a importância da alfabetização como pratica social constante, pois de acordo com Ferreiro (2013, p.20). “A alfabetização é importante nas escolas, porque é importante fora da escola”.

Diante de recursos tecnológicos como: tv, computador e internet que funcionam como peças-chave da sociedade moderna, a alfabetização ainda não perdeu seu valor como necessidade social.

O grande desafio da escola é mostrar sua importância, refletindo que, por falta de conscientização sobre o ato de ler e escrever, os alunos cada vez mais apresentam dificuldades na organização do pensamento e da escrita.

O LETRAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR

No processo de letramento, a leitura e a escrita têm sido alvos de grandes discussões por parte dos pesquisadores da educação, visto que são observadas dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação e evasão escolar em virtude dessa situação.

Neste sentido, ressalta-se a importância da literatura na aquisição de leitura e escrita entre alunos. Brandão & Rosa (2005), ressaltam que:

[...] é preciso disponibilizar bastante tempo para leitura, produção e exploração de diferentes gêneros textuais escritos, distribuindo o tempo entre atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortografia e atividades de leitura e produção de textos, que, por sua vez, poderão se desdobrar em situações de revisão exploração dos textos escritos [...] (BRANDÃO & ROSA, 2005, p. 33).

Nota-se que é importante dedicar tempo a prática da leitura e, principalmente, do letramento mediante atividades diversificadas que contribuam para que o aluno se sinta parte integrante do processo de apreensão da leitura.

Assim, a sala de aula é um espaço privilegiado para o letramento como fonte de aprendizagem, onde oportuniza-se as leituras de mundo, discussões e atividades contextualizadas de forma interdisciplinar em relação aos conteúdos. O letramento em sala de aula deve ser operacionalizado, levando-se em consideração as dimensões sócio culturais revelando no mundo cotidiano dos alunos e assim, ela não pode ser viabilizada ausente de reflexões sobre o mundo vivido pelas classes populares.

O letramento envolve, fundamentalmente, dois processos cognitivos distintos: os processos de leitura e de escrita. Ler e escrever são, portanto, duas competências distintas. Nas palavras de Smith (1973, apud SOARES, 1998, p. 67): Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um

mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita.

Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita.

De acordo com Soares (1998), para que o letramento realmente ocorra são necessárias duas condições: a) que seja dada ao aluno uma oportunidade de escolarização e b) que exista a disponibilidade permanente de material de leitura. A escola, frente a este tema, garante um modo de letramento que se restringe apenas às dimensões da cultura letrada, prioritariamente aquela escrita, de linguagem formal, com ênfase no emprego da norma culta da língua, privilegiando a escrita sob o imperativo da gramática.

A esta modalidade de letramento, nós vamos nos referir como letramento escolar. O letramento escolar é apenas uma das tantas modalidades de letramento existentes, uma vez que muitos teóricos já encerram seus estudos de letramento sob a perspectiva de múltiplos letramentos, para indicar a sua diversidade entre culturas e no interior de uma cultura.

Esses estudos representam uma nova tradição ao considerarem a natureza do letramento, destacando não apenas a aquisição de níveis, mas também quais significados o letramento assume como prática social.

Soares (1998, p. 17), ao comentar a concepção de literacy do Webster's Dictionary, termo do inglês traduzido por letramento e definido como "o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever", afirma o seguinte: Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser

analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística.

O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy. Como se pode depreender a partir da citação acima, para Soares (1998), é no campo semântico das palavras analfabetismo, analfabeto, alfabetização, alfabetizar que surge a palavra letramento. Ao dar um novo significado ao conceito de alfabetização, este termo traz implícita a ideia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e escrever. Se não houver esse redirecionamento nas considerações acerca do conceito, o entendimento do ser alfabetizado fica limitado a saber ler e escrever e não incorpora habilidades da 6ª leitura e da escrita em suas diferentes práticas sociais, ao que chamamos, aqui, de letramento.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO

A prática metodológica para o letramento e alfabetização de jovens e adultos no país tem como uma de suas referências as ideias de Freire (1992), que por sua vez direcionou e formulou novas propostas a respeito do ensino prático da leitura e da compreensão textual na EJA.

Segundo Freire (2010), no passado, a Educação de Jovens e Adultos não favorecia a leitura dentro de uma visão crítica, pois ler exigia uma postura intelectual que se adquiria através da prática, não sendo estimulada na educação bancária, a qual favorecia uma postura mecânica não estimulando a compreensão do conteúdo.

Compreende-se, portanto, que é através da educação em sua plenitude dá suporte para que os sujeitos tomem consciência do seu *estar* no mundo e da realidade da sociedade em que vivem, de maneira que busquem criticamente formas de intervenção para o processo de transformação da sua realidade.

Mas no passado, acreditava-se que através da prática metodológica do ensino da leitura e compreensão textual deveria partir das raízes históricas sociais do educando onde seria possível uma educação mais eficaz, tomando como ponto de partida a utilização de recursos políticos pedagógicos de “codificação” e “decodificação” no ensino, propiciando assim um momento estimulador para a realização de uma leitura da realidade, podendo-se instrumentalizar-se para a leitura da palavra que, de acordo com Freire (2010):

O professor alfabetizador na EJA não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder pré-existência criticamente as palavras do seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer sua palavra (FREIRE, 2010, p. 12).

Desta forma, Freire acreditava que a transformação do pensamento, a formação de conceitos e outras formas de comportamento, seriam resultados das relações culturais, que são possíveis nas escolas, possibilitando intervenções na sociedade e mudanças nos próprios educandos, bem como, no seu meio cultural, por intermédio de práticas metodológicas e ações planejadas e deliberadas, que valorizem os educandos e favoreça a elevação de sua autoestima.

Para Silva (2012) o professor deve observar o momento de transição do aluno de um para o outro, a fim de propiciar mecanismos que o motivem a avançar nesse processo. Todavia a motivação para a

aprendizagem está relacionada a inúmeros fatores sociais, afetivos e econômicos.

Observa-se, portanto, que é preciso que professores e a escola como um todo possam demonstrar uma prática metodológica que venha a reforçar a autoestima dos seus professores e alunos para uma melhor qualidade no processo de leitura e compreensão textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado demonstrou que na teoria, a EJA se constitui numa modalidade de ensino com condições para contemplar a necessidade de educar indivíduos para a vida com um significado real e concreto, realizando a leitura crítica da realidade mediante os conteúdos propostos.

Por outro lado, na prática, a consecução dos propósitos da EJA representa um desafio. Como primeiro passo, há que se repensar os objetivos, as metas, os enfoques e as teorias que fundamentam a alfabetização e o letramento na EJA, ou fazer valer o que determinam os dispositivos legais que a regulam. Em tese, no âmbito da EJA, tudo poderia ser perfeito se as determinações impostas por Lei fossem cumpridas.

O impasse que se vivencia neste meio é devido ao descumprimento ou inobservância do que se determina ou do que haja sido pensado pelos elaboradores do projeto da Educação de Jovens e Adultos. Hoje, visto como programa já estabelecido, a EJA experimenta dificuldades de toda ordem. Neste trabalho, apontamos alguns deles. Pelo que se depreendeu do estudo, não há que se criar ou modificar mais nada. O que se encontra escrito faz muito sentido.

O trabalho a se fazer a partir daqui é buscar ou dar as condições para que professores e escolas em que a EJA esteja presente tenham o mínimo de condições para funcionar de forma adequada. Entende-se, dessa forma, que reconfigurar a EJA somente pelo espectro da política afirmativa não é o suficiente. Será imprescindível

pensar a construção da EJA centrada nos direitos dos sujeitos. Em outras palavras, isso significa considerar o sujeito-aluno, não pela “ausência”, ou pela negatividade (sujeito não alfabetizado, não-escolarizado, não-concluinte do ensino fundamental), mas, pela sua rica trajetória de vida, mesmo marcada pela negligência do Estado, o que significa, também, (re)significá-los como portadores de direitos inalienáveis, como à vida, à liberdade e à educação durante toda vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco S. **Distúrbios de aprendizagem sob o enfoque interacionista**. São Paulo: EDSUSP, 2010.

BORGES, Ana Luiza. **A atuação do professor diante dos distúrbios de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GAGNER, Francisco L. **A aprendizagem em salas especiais**. 3 Ed. Rio de Janeiro: EDURJ, 2006.

GARCIA, Ana Lemos. **As dificuldades de aprendizagem sob o enfoque psicopedagógico**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LIMA, Luiz Almeida de. **Dificuldade de aprendizagem na sala de aula: Avanços e impasses**. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LINDGREN, John Hall. **Distúrbios de aprendizagem: Dilemas e possibilidades**. 2 ED. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Murilo A. **O processo de ensino e aprendizagem na escola inclusiva**. São Paulo: Zahaar, 2006.

PAIN, Antônio S. **Déficit de aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo: EDUSP, 1995.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Distúrbios de aprendizagem e a prática pedagógica do professor**. São Paulo: EDUSP, 2000.

BARBOSA, José Juvêncio. **Leitura: Aspectos históricos e pedagógicos**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. Rio de Janeiro- RJ: Paz e Terra, 2000.

_____. **A importância da EJA**: em três artigos que se completam. 41a edição, Coleção: Questões de Nossa Época, Cortez Editora: São Paulo - SP, 2002.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

GODOY, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa, vol. 27, São Paulo, 2012.

PAGEL, Luiz C; NASCIMENTO, Geraldo A. **A prática pedagógica dos professores de jovens e adultos: contribuições para o enfrentamento do fracasso escolar**. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

GADOTTI, Moacir. A Problemática da Evasão Escolar e as Dificuldades da Escolarização. **Revista Eletrônica Artigonal**. 2010. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/a-problematica-da-evasao-escolar-e-as-dificuldades-da-escolarizacao-2761092.html>. Acesso em 15.03.2021.

_____. **Escola cidadã**. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GHIRALDELLI, João Roberto. **Uma experiência educacional na EJA: os desencontros dos bem-intencionados 'agentes de transformação'**. Cuiabá, 2001.

KLEIN, M. C **Educação de jovens e adultos: Uma memória contemporânea**. Coleção Educação para Todos, 2 ed. UNESCO, Ministério da Educação, 2002.

LECH, M. **Didática: aprender a ensinar na EJA**. 5 eds. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, José C. **Estrutura e organização escolar: Uma abordagem teórica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTI, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 2001.

MENDES, Saulo A. Linhas Políticas da Educação de Jovens e Adultos **O Direito dos Cidadãos a Educação Básica de Qualidade-MT**, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Alunos e alunas da classe trabalhadora na escola noturna: obediência e resistência**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.

MORAES, Pedro A. **Educação de Jovens e Adultos: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, Distrito Federal: MEC: UNESCO, 2007.

PARO, Vitor A. **Educação de Jovens e Adultos: Progressos e retrocessos**. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **Evasão, fracasso e repetência: A EJA em discussão**. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 2001.

PICONEZ, Ana Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos: Práticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RICHARDSON. Dorival S. **Educar para a diferença**. V.2, V. 3, n. 1. Centro Universitário de Brasília: Brasília-DF. 1985.

RODRIGUES, Lúcio S. **Metodologia da emancipadora na EJA: pesquisas em educação de jovens e adultos para o enfrentamento da evasão escolar**. São Paulo: Cedi; Campinas: Papirus, 2000.

_____. **EJA: Um segmento em transformação**. 3 Ed. São Paulo: Papirus, 2001.

SCOCUGLIA, Maria Clarisse. **Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Fracasso e evasão escolar Vol. I**. Brasília: UnB/Cead, 2001.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Damasceno. A Evasão Escolar: causas e soluções. **Revista Eletrônica Atualidades do Direito**. 2013. Disponível em: <http://atualidadesdodireito.com.br/conceicaoocinti/2013/05/28/a-evasao-escolar-causas-e-solucoes/>. Acesso em 08/11/18.

VIANA, Aniele. **Evasão é causa de renda menor**. 18/05/2000. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=887587&it=Curitiba-perde-12-alunos-por-dia>. Acesso em: 16 de janeiro de 2019.

WERNECK, A. S. **Fracasso escolar e evasão: Uma questão pedagógica na EJA**, 2002.

A FUNÇÃO DO EXERCÍCIO PEDAGÓGICO ÉTICO NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SUJEITO E SUA CAPACIDADE DE EXERCER A PLENA CIDADANIA**THE FUNCTION OF ETHICAL PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SOCIAL CONSTRUCTION OF THE SUBJECT AND HIS ABILITY TO EXERCISE FULL CITIZENSHIP**Elza Vitorino da Silva Freitas ¹**RESUMO**

No presente artigo, vamos contextualizar a relação entre ética, educação e cidadania, como juntas elas definem como o indivíduo se insere socialmente e a importância de uma metodologia pedagógica ética. Dentro desta obra também vamos mencionar a análise filosófica de alguns pensadores fazendo breves menções de seus textos para nosso contexto didático e a práxis educacional, por fim o artigo trará a reflexão do papel pedagógico na construção da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Ética. Cidadania. Educação. Pedagogia.

ABSTRACT

In this article, we will contextualize the relationship between ethics, education, and citizenship, how together they define how the individual is socially inserted, and the importance of an ethical pedagogical methodology. Within this work we will also mention the philosophical analysis of some thinkers making brief mentions of their texts for our didactic context and educational praxis, finally the article will bring the reflection of the pedagogical role in the construction of citizenship.

KEYWORDS: Ethics. Citizenship. Education. Pedagogy.

¹ Mestranda em Ciências da Educação.

INTRODUÇÃO

O ser humano dentro do seu contexto social vivencia experiências que servem como parâmetro para a construção de uma consciência ética, a escola entra nessa jornada de construção social como ferramenta de educação. Na escola o indivíduo tem sua primeira interação com o mundo fora do seu ambiente familiar, o papel da escola é de grande importância para que as primeiras noções de convivência ética social sejam demonstradas ao ser que antes se via na singularidade de pensamentos e costumes de dentro do seu lar.

A educação é um viés importante para o indivíduo como ser social a partir dela o indivíduo torna-se portador de um senso crítico em seu meio, a educação como ferramenta possibilita que ele questione aquilo que possa ser imposto a ele. Ao adquirir o senso crítico o indivíduo não é mais refém da obrigação de aceitar aquilo que lhe fora imposto como verdade absoluta, sem que isso não possa ser questionado e ainda que quando for necessário o manifesto deste questionamento o indivíduo possa impor isso sem que fira a integridade física e moral daquele que discorda.

O presente artigo objetivo pontuar os pilares que fazem parte da construção de cidadania: a Ética e a educação. Lado a lado esses dois fatores definem a qualidade de vida que o cidadão pode possuir e também define sua individualidade de pensamentos, e como ele tornar-se apto a fazer parte de um meio social.

O artigo tem em seu primeiro capítulo o breve conceito de educação e sua funcionalidade na preparação do indivíduo para a convivência em sociedade, seguido do conceito de ética e cidadania. Após conceituar esses três pontos demonstrados no presente trabalhos acadêmicos, vamos corroborar com as análises vivenciada como educadores e seres que experimentam tais instrumentos como objeto de transformação social do nosso meio. Na conclusão

poderemos firmar as de maneira positiva que as análises propostas neste trabalho nos trouxeram.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO

A educação, dentro do contexto de ensino praticada pelos professores refere-se ao meio pelo qual se processa o ato de educar, a partir de métodos próprios para assegurar a formação e desenvolvimento intelectual do ser humano. Abrange também o campo pedagógico através da didática e ensino.

A educação é um fenômeno social-histórico-cultural, com isso, entende-se que ela pode incidir a qualquer momento, em qualquer lugar e com qualquer indivíduo, podendo ser passada de pai para filho, ou de anciãos a aprendizes, de professores a alunos, de alunos a alunos, independentemente do sexo, raça ou idade. Ela depende, sobretudo do ideal de homem a ser educado, por isso apresenta-se como processo de transformação das qualidades humanas e a especificidade de cada cultura.

A escola nem sempre existiu, e quando passou a existir nem sempre foi vista da mesma forma, tendo em vista que sua formação estrutural dependia diretamente das demandas socioeconômicas de cada época. A escola sempre se adequou às necessidades das sociedades vigentes.

Para chegar até o conceito atual de escola a História da Educação nos mostra os caminhos que ela percorreu, já que ela nem sempre foi a instituição que vivenciamos nos dias atuais. A escola sempre manteve relações diretas de poder nas sociedades primitivas ainda sem ser um espaço ou mesmo uma instituição estrutural, a escola estava envolvida com o poder pela necessidade de transmissão do saber acumulado, tal transmissão era somente permitida a poucos e nos dias atuais se envolve como forma de dominação social. Aquele que detém conhecimento detém poder para comandar aquele que não goza de tal atributo.

O indivíduo tem capacidade de elaborar ideias, atitudes e uma variedade de conceitos. O processo de ensino é parte da ação educativa, isso é visto como uma metodologia. Neste processo o professor é visto com aquele que elabora o mecanismo de transmissão do saber e o aluno é o agente que consome o saber proposto a ele. A aula seria produzida pelo professor e consumida pelo aluno. O professor possui competência técnica e é responsável pela comunicação e socialização do saber escolar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos propostos a ele e com isso ultrapassar o saber espontâneo que ele já existente.

Para Dermeval Saviani:

"Pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita" (SAVIANI,1991, p. 29)

Saviani indicava que a igualdade estaria presente no que diz respeito ao acesso do saber sistematizado proposto pelo educador, a partir do ponto de chegada que dizia a respeito do conhecimento que o indivíduo já possuía, o saber popular. O currículo escolar carrega consigo a noção científica presente desde a linguagem culta, escrita e normas de conduta dentro do ambiente escolar. A escola mediava o saber popular do indivíduo e a absorção do saber erudito. O autor defendia a ideia que partindo do saber popular o indivíduo seria capaz de obter o saber científico.

FUNCIONALIDADES DA EDUCAÇÃO

A educação está associada a um conjunto de ações e influências exercidas de forma natural por um ser humano em outro, usualmente de um adulto a um jovem denomina-se esses dois agentes como aluno e professor. As ações que o professor exerce no aluno tem o objetivo de alcançar o intelecto do aluno para que ele possa tornar-se capaz de desempenhar alguma

função dentro dos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade.

Em definição técnica, a educação é o processo ininterrupto de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do ser humano, com intuito de melhor se integrar à sociedade ou no seu próprio grupo social.

A educação como prática social que ocorre em diferentes espaços e momentos da produção da vida social, deve ter por finalidade a formação integral dos sujeitos. No que diz respeito aos termos de qualidade em educação, é imprescindível pensarmos na medida das dimensões extrínsecas, ou seja, nas dimensões extraescolares e intrínsecas que diz respeito às dimensões interescolares como fundamentais para a aceção e compreensão teórico-conceitual.

Pode-se dizer em análise dessa situação de prática educacional no âmbito escolar que devemos entender a necessidade de articular a maneira em que se dispõe a prática do ensino, pois essa forma definirá às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas e, ainda, as condições relativas aos processos de organização e gestão, bem como, aos processos ensino e aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes.

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO FILOSÓFICO

A educação se faz necessária para que o "Ser Homem" seja constituído como tal. O Homem não se define como homem no ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica, e com o passar do tempo e circunstâncias passa a ansiar transformações que partem de si próprio no contexto social e moral, para isso se reinventa como Ser Humano. Esse ser deverá incorporar um comportamento que se distingue das outras criaturas. Ao nascer ele não se encontra equipado nem pronto para orientar-se no processo que tange sua própria existência.

Kant afirma isso quando diz que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, tal pensamento nos leva a pensar Por que o homem é a única criatura que precisa ser educada?

O ato de educar o ser humano se dá em dois modos distintos e complementares: um de fora para dentro e outro, de dentro para fora. No primeiro modo, ele "necessita ser educado" por uma ação que lhe é externa, assemelhando-se à ação de escultores que tomam uma matéria sem forma qualquer, uma madeira, uma pedra, ou um pedaço de mármore, dão nova forma, criam a partir de uma matéria distinta um novo ser. Não devemos esperar que um objeto escultural apareça de maneira espontânea, também não se deve esperar que o ser humano seja fruto de um ação autodidata. Sempre haverá um meio ou um método, seja técnico ou não o ser humano sempre aprende aquilo que lhe é necessário, seja pelo instinto de sobrevivência ou pelo o instinto de interação social. Com isso Kant ainda reafirma que "o homem não pode se tornar homem senão pela educação"

"O ser humano é aquilo que a educação faz dele." (KANT).

CONCEITO DE ÉTICA

Ética vista também como filosofia moral, dentro de seu campo é o estudo teórico que observa as práticas do conjunto de valores morais de um grupo ou indivíduo. A palavra "ética" origina-se do grego *ethos* e significa caráter, disposição, costume, hábito é o sinônimo de "moral", do latim *mos, mores* (que serviu de tradução para o termo grego mais antigo, significando também costume, hábito).

No campo da filosofia clássica, a ética não se abreviava apenas à hábitos ou costumes socialmente definidos e comuns, mas procurava uma fundamentação teórica que encontrasse o melhor modo de viver e conviver, isto é, a busca do melhor estilo de

vida, no que se referia à vida privada e também a vida em público.

A ética estava inclusa na maioria dos campos de conhecimento que não eram abraçados pela física, metafísica, estética, na lógica, na dialética e nem mesmo na retórica. Dito isso estava a ética abranger os campos que atualmente são denominados antropologia, psicologia, sociologia, economia, pedagogia, às vezes quase que raramente na política, e até mesmo educação física em suma, refere-se a campos que estão ligados direta ou indiretamente ao que diz respeito à maneira de viver ou estilo de vida. Os filósofos tendem a dividir teorias éticas em três áreas: meta-ética, ética normativa e ética aplicada.

A ética está diretamente ligada ao que definimos como moralidade, ela é responsável pelo processo que fazemos sobre questionar e julgar quais são os bons e maus valores no relacionamento humano, isso se refere ao campo de estudo chamado axiologia. Seu campo de estudo se baseia em esclarecer o que supostamente deve ser uma normatividade de conduta social ou moral.

A moral apesar de possuir uma conotação um tanto quanto negativa de estar vinculada à submissão de costumes e hábitos recebidos tem sua definição vista como essencial. É a mesma de ética e, porém, ela visa à busca fundamentação das ações morais de forma racional.

Não devemos confundir a ética com a lei, ainda que com certa frequência a lei tenha como embasamento princípios éticos. Podemos pontuar que ao contrário do que ocorre com a lei, nenhum indivíduo pode ser obrigado pelo Estado ou por terceiros a cumprir as normas de cunho ético, ou mesmo sofrer qualquer sanção pela desobediência destas. Já por outro lado, a lei nem sempre se vê usando de maneira integral os princípios éticos e morais, mas isso se refere ao comportamento moral e ético de quem opera tais normas.

EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Ao entrar neste capítulo, vamos pontuar o papel do professor como ferramenta na construção da cidadania e a importância de uma conduta ética durante a consolidação desse processo.

O termo cidadania descreve os direitos e deveres que o indivíduo tem para com a sociedade. Dentro da nossa constituição isso quer dizer que o estado tende a proteger seus indivíduos dando direitos e garantias atribuídos por leis.

A Constituição Federal de 1988 traz em seu Título II, os Direitos e Garantias Fundamentais:

“a- Direitos individuais e coletivos: são os direitos ligados ao conceito de pessoa humana e à sua personalidade, tais como à vida, à igualdade, à dignidade, à segurança, à honra, à liberdade e à propriedade. Estão previstos no artigo 5º e seus incisos;

b- Direitos sociais: o Estado Social de Direito deve garantir as liberdades positivas aos indivíduos. Esses direitos são referentes à educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Sua finalidade é a melhoria das condições de vida dos menos favorecidos, concretizando assim, a igualdade social. Estão elencados a partir do artigo 6º” (CF, 1988, título II).

Visto isso podemos afirmar que o estado propõe que o cidadão também tem direitos fundamentais dentre eles o direito à educação.

Aqui podemos ver onde começa o trabalho do professor e sua relação com a formação de tais indivíduos para que esses façam gozo pleno de seus direitos.

Ao falarmos da construção de cidadania como foi posto no capítulo anterior voltamos ao contexto inicial que dispõe sobre ética, mas agora dentro do campo pedagógico.

A pedagogia é a ciência que fundamenta comportamento dos professores na formação dos indivíduos como seres sociais. E para tal feito é de suma importância que sejamos éticos na disposição dos conteúdos e informações repassadas aos alunos, o professor assemelha-se a uma janela do campo científico do pensamento. Paulo Freire, considerado o patrono da pedagogia no Brasil, se preocupava com a didática proposta pelo educador, pois no início desse processo a consciência do indivíduo ainda seria dependente da visão do educador.

Ao mencionar Freire, que assim como Kant acreditava que o indivíduo em sua própria existência já detinha certo conhecimento e que dentro do ambiente escolar esse saber era usado como base para a leitura de mundo que o indivíduo usaria, o indivíduo teria a capacidade de ler o conhecimento científico pelos olhos do saber popular. Essa foi a base usada por Freire como metodologia nomeada como educação popular.

“quando se visualiza a palavra e se estabelece o laço semântico entre ela e o objeto a que se refere – representado na situação -, mostra-se ao aluno, por meio de outro dispositivo, a palavra sozinha, sem o objeto correspondente. Imediatamente depois apresenta-se a mesma palavra separada em sílabas, que o analfabeto, geralmente, identifica como partes. Reconhecidas as partes, na etapa da análise, passa-se à visualização das famílias silábicas que compõem as palavras em estudos.” FREIRE (2001, p. 51)

Os indivíduos chegam à escola como matéria bruta a serem lapidadas. Os professores ensinam os alunos a usar a escrita e a leitura a fim de desvendar o mundo que rodeia o indivíduo.

Ao ensinar a escrita e a leitura, o professor deixa o aluno apto a capacidade de explorar o mundo ao seu redor, ou até mesmo além dele. A necessidade ética se faz presente na conduta que o educador tem para com seu aluno. Tudo que lhe é apresentado ali em sala de aula deve ter a capacidade de lhe despertar um

saber crítico. Despertar a capacidade de questionar ao indivíduo é de grande relevância para que ele possa pensar sobre si, sobre sua capacidade, sobre sua questão social.

O nascimento da consciência crítica se dá quando o educador age de maneira ética e moral, visto que as duas se baseiam em comportamentos, como já foi dito aqui neste trabalho. A prática pedagógica é o ato de refletir em profundidade a partir da constante análise que é feita na fase de troca entre o educador e o educando (quando o professor analisa quanto de conhecimento o aluno tem e como vai passar o saber científico a ele) e na análise que o educador deve se propor a fazer do indivíduo em seu meio social e como ele comunica sua verdade.

A prática pedagógica e a ética do docente, referem-se às virtudes que o docente deve ter como conduta ética e devem estar encaixadas em um modelo de educação na sociedade.

No meio social a educação tem um papel muito importante, mas é necessário saber como atua a educação conforme sua compreensão. Para Cipriano Carlos Luckesi (1994, p.37), a educação pode ser concebida como redenção da sociedade, como reprodução da sociedade ou como transformação da sociedade.

Dada a relevância do campo pedagógico podemos crer que a conduta desse profissional define a qualidade do cidadão que constitui a sociedade. A pedagogia comprometida com uma construção social usa de ponto de partida aquilo que o aluno já sabe e põe dentro do contexto científico.

Um bom exemplo de comprometimento pedagógico para com a sociedade é a metodologia usada por Paulo Freire, sua prática didática estava baseada na crença que o educando poderia assimilar o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética em consonância com a sua própria realidade, segundo Freire, o educando criaria sua própria educação, fazendo ele o próprio caminho e não seguindo um já

previamente estabelecido, com isso, libertando-se do que Freire denomina chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado.

O trabalho de Paulo Freire teve destaque na área da Educação Popular, pondo essa vertente voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política. A base desse entendimento só era possível através de uma ferramenta muito simples que faz total diferença em qualquer âmbito social, o diálogo.

“O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.” (FREIRE 1980, p.42)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a construção desse artigo, podemos comprovar o quanto a educação, ética e cidadania estão diretamente ligadas. Nosso papel como educadores está diretamente ligado a construção da sociedade.

Todos somos frutos da educação, e para que façamos o pleno uso de nossos direitos é essencial que nossos mestres tenham comprometimento com o processo educacional. Como educadores somos o primeiro encontro do indivíduo com o conhecimento científico.

Quando Freire pontua o diálogo como ferramenta pedagógica pode-se ver e vivenciar que esse processo é uma via de mão dupla e ele se dá entre educador e educando. Tal ferramenta é a chave para a construção de uma pedagogia crítica, é necessário que o educador escute a necessidade do aluno para que a didática aluno/professor tenha mais fluidez, o aluno não se encontra em sala de aula apenas como ouvinte de novos saberes ele também acrescenta na didática do

professor no ambiente escolar. A prática do diálogo também desperta a humanização do processo didático.

Kant dizia que a educação libertaria o homem de seu estado bruto. Moldar o intelecto dos indivíduos é uma grande responsabilidade, o educador como ser ético deve exercer em sua totalidade a moral de passar bons ensinamentos e costumes aos educandos, pois são esses indivíduos que formam a sociedade que nos rodeia.

Com isso podemos concluir que a prática pedagógica quando embasada em princípios éticos e morais constroem a cidadania como a vemos. Somos fruto dessa pedagogia, estamos em constante evolução e ao preservar essa base ética e moral somos capazes de promover a ascensão da revolução social e com isso confirmamos a afirmativa que diz que bons professores fazem bons cidadãos.

REFERÊNCIAS

_____. https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp >acesso em 20/05/2020<.

_____. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000300013&script=sci_arttext&tlng=pt >acesso em 12/06/2020<.

_____. Paulo Freire **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA** Saberes Necessários à Prática Educativa 25ª Edição, 2002

_____. BARBOSA, R. C. **Educação Popular e a construção de um poder ético.** Disponível em <[Educação popular e a construção de um poder ético <https://web.archive.org/web/20150608073222/http://espacoacademico.com.br/078/78barbosa.htm>

_____. KANT, E. **Anthropology from a pragmatic point of view.** T tic point of view tradução para o ingles de Victor L. Dowdell. Carbondale e Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1996.

_____. SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. Luckesi, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação / Cipriano Carlos Luckesi.** – São Paulo: Cortez, 1994.

O PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM CLASSE MULTISSERIADA: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DIDACTIC PLANNING IN MULTIGRADE CLASSROOMS: AN ANALYSIS OF THE CONTRIBUTION TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Francisca Silva Brito ¹

RESUMO

Esta pesquisa intitulada “O planejamento didático em classe multisseriada: uma análise da contribuição no processo de ensino-aprendizagem” tem como objetivo analisar o planejamento e a forma de como é elaborado e aplicado, visando as dificuldades como um todo. O problema de pesquisa parte do seguinte questionamento: Qual a contribuição do planejamento didático para a organização e desenvolvimento da prática pedagógica em classes multisseriadas? O motivo do estudo se deu por ter observado que o planejamento elaborado e aplicado não retrata a realidade vivida. O pressuposto seria explorar todo potencial que essa comunidade tem, isolados mas mantém um padrão de vida satisfatório para todos, tanto politicamente como nos aspectos auto-sustentáveis. Este pressuposto se confirmou na entrevista com o professor e a pesquisa ainda revelou que a prática avaliativa do professor acontece de forma equivocada, centrada em modelos tradicionais, buscando conteúdos somente em livros didáticos

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Ensino. Aprendizagem. Classe multisseriada.

ABSTRACT

This research, entitled “Didactic planning in a multigrade class: an analysis of the contribution in the teaching-learning process” aims to analyze the planning and the way in which it is designed and applied, aiming at the difficulties as a whole. The research problem is based on the following question: What is the contribution of didactic planning for the organization and development of pedagogical practice in multigrade classes? The reason for the study was because it observed that the planning elaborated and applied does not portray the lived reality. The presupposition would be to explore all the potential that this community has, isolated but maintaining a satisfactory standard of living for everyone, both politically and in the self-sustainable aspects. This assumption was confirmed in the interview with the teacher and the research also revealed that the teacher's evaluative practice happens in a mistaken way, centered on traditional models, seeking content only in textbooks.

KEYWORDS: Planning. Teaching. Learning. Multigrade class.

¹ Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Cristian University – Flórida/USA.

INTRODUÇÃO

Educadores da atualidade, em vários níveis de ensino preocupam-se com uma modalidade de ensino que atende a população em regiões distantes dos centros urbanos: o ensino multisseriado/educação do campo.

É comum observar que a questão do planejamento didático em classes multisseriadas é tema de debates em várias instâncias do sistema educacional público. Evidentemente, escola e sociedade compreendendo essa situação, que é mais recorrente do que se pensa, necessitam utilizar mecanismos que venham a assegurar não apenas a inserção de indivíduos numa classe escolar multisseriada, mas, principalmente, sua permanência, evolução e conclusão dos estudos, a partir de um planejamento didático estruturado e funcional.

Dessa forma a questão/problema que norteia o presente estudo busca resposta a seguinte indagação: Qual a contribuição do planejamento didático para a organização e desenvolvimento da prática pedagógica em classes multisseriadas?

Percebe-se então a necessidade de analisar o planejamento didático para o ensino multisseriado e suas implicações no ensino-aprendizagem, admitindo-se que esse segmento educacional enfrenta sérios entraves que, direta ou indiretamente, contribui para que muitos alunos venham a ter pouco aproveitamento escolar de tal forma que as possibilidades de crescimento pessoal e educacional se tornam reduzidas, levando-o a uma série de problemas educacionais e sociais posteriormente.

O objetivo geral do estudo consiste em verificar a contribuição do planejamento didático para a organização e desenvolvimento da prática pedagógica em classes multisseriadas. Os objetivos específicos deste artigo buscam em descrever o desenvolvimento histórico do ensino multisseriado no Brasil; conceituar e caracterizar o

planejamento didático no contexto do ensino multisseriado e compreender a percepção do professor sobre o planejamento didático para o ensino multisseriado e suas implicações para prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

O enfoque nesse campo ocorre porque existe o reconhecimento de que o ensino multisseriado geralmente sofre com a falta de uma qualificação mais específica do professor para lidar com o planejamento didático, sendo que uma discussão que analise a situação atual dessa modalidade de ensino, torna-se essencial para compreendermos a questão.

Busca-se esclarecer os fatores que tornam o planejamento didático no ensino multisseriado sujeitos a muitos contrapontos na comunidade onde é ofertado essa modalidade. Entre esses pode-se apontar mais especificamente questões dentro da escola, como a organização e estrutura da instituição ou, a relação dos conteúdos de ensino selecionados para compor o currículo e as experiências prévias dos alunos.

Ao se discutir essa temática surge a oportunidade de mostrar a comunidade científica e a sociedade, de um modo geral, algumas dessas questões que não são levadas em consideração ao se avaliar a qualidade do planejamento didático voltado para o ensino multisseriado disponível e que nas pesquisas acadêmicas não são consideradas relevantes ao se determinar estratégias pedagógicas e didáticas para melhorar esse tipo de ensino.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE APANHADO HISTÓRICO E CULTURAL

A temática educação do campo tem ganhado importância no meio acadêmico e nos movimentos sociais que lutam pela vida no campo nos últimos anos, assim, reconhecendo que tal temática se mostra muito rica em

conteúdos e debates e que é uma realidade concreta na atualidade, veio o interesse em fazer uma análise de como o município de Mazagão lida com a educação de sua população rural, em especial a Escola Varador do Maracá.

A educação do campo tem um apanhado histórico sobre esse assunto que foi ganhando notoriedade ao longo dos anos, desde as primeiras leis até o momento atual, bem como destacando como eram pensadas as políticas que permeiam as práticas pedagógicas do no campo. Objetivando analisar se essas políticas influíram positivamente ou negativamente para a construção de um plano político pedagógico, voltado para a população rural. Para, assim, podermos contribuir, de forma qualitativa, no ensino do homem e da mulher da zona rural do Encanto, com conteúdo e objetivos próximos de suas origens, promovendo a valorização de sua identidade sociocultural.

Desde que foi criada a Primeira Lei Geral de educação no Brasil, de 15 de outubro de 1824 que dispunha sobre a educação no Brasil, os habitantes do meio rural estiveram relegados à marginalidade, no tocante à construção de planos educacionais que fossem condizentes com sua realidade e modo de vida. Notamos que o descaso e o abandono por parte do Estado brasileiro para com esse povo se estenderam por vários anos. Na atualidade, com a mobilização de grupos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e com o maior apoio nas universidades é que se têm conseguido maiores êxitos, apesar de ainda estarmos longe de chegar ao ideal, que deve estar fundamentação nas práxis a filosofia da educação “DO” campo.

Ao nos debruçarmos sobre a temática da educação do campo, fica evidente que ela foi tratada com descaso. Fato comprovado por a educação do campo não ter nem sido tratada diretamente pelas constituições brasileiras. A este respeito, a primeira lei que tratava sobre educação no Brasil não tocava na educação do

campo, falava somente de modo geral, como deveria se organizar as práticas de ensino, não levando em consideração o modo de vida específico da sociedade rural.

Percebemos que na primeira metade do século XX, quando a população rural era maior do que a urbana, o Estado não se preocupava com políticas educacionais voltadas para o campo. Como mostra a constituição de 1934, que dispõe sobre a educação no campo em apenas um artigo, de forma superficial, falando apenas do orçamento destinado a educação no campo, na qual orientava: “Para a realização do ensino na zona rural, a união reservara no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual.” (BRASIL, 1934 apud FERREIRA e BRANDÃO, 2011, p. 6).

Na constituição de 1937 o descaso permanece explícito. Muito dessa exclusão do campo, no cenário de políticas que os contemplassem, tem início no período após a Proclamação da República, em 1889. Pois, a organização escolar brasileira passava a sofrer uma forte influência do positivismo e, junto com essa influência veio uma valorização da industrialização sobre isso FERREIRA e BRANDÃO salientam:

Após a proclamação da República, em 1889, a organização escolar no Brasil sofreu influência da Filosofia positivista Francesa que teve como característica estimular e exaltar a industrialização moderna, sem nenhuma preocupação com as demais formas de organização da sociedade a exemplo dos que residem e produzem no campo (2011, p. 5).

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais e por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades e com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos trabalhadores rurais ao processo de desapropriação de suas terras e de

seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

Ao entrar na década de 1960, a educação começou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso. As escolas, agora públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade, a formação de técnicos para a indústria. A partir desta década muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados. Na prática, a escola no Brasil historicamente produziu um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ocorrido em 1997, e que traziam consigo a proposta da transversalidade de diferentes temas dentro das diversas áreas do conhecimento. Surgia aí uma oportunidade para a implantação da interdisciplinaridade. A origem da fragmentação do conhecimento é citada frequentemente na literatura como sendo cartesiana. Embora não haja consenso sobre essa origem, Descartes propõe no livro Discurso do Método, em 1637, que para se resolver uma questão complexa deve-se decompô-la em partes menores a fim de simplificar o problema.

A união da resolução das partes daria a resolução do todo. Segundo Petraglia (1993), o movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa,

essencialmente, na França e na Itália, em meados da década de 60. Nesta época, os movimentos estudantis lutavam por um novo estatuto de universidade e escola. Também, por parte de alguns professores, apareceram várias tentativas de buscar o rompimento com uma educação segmentada.

Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, ao final da década de 60, foram os primeiros teóricos brasileiros a produzir uma extensa obra no campo pedagógico. São estes dois teóricos que influenciam praticamente toda a produção bibliográfica sobre o assunto no Brasil.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade surge como uma necessidade imposta pelos teóricos brasileiros a descrever sobre a temática interdisciplinar, sendo que este veio a trabalhar o conceito que denominamos campo epistemológico. Assim, é necessário que haja pontes de ligação entre as disciplinas, já que elas se mostram muitas vezes dependentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, trouxe em si avanços e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo, mesmo que nas entrelinhas da LDB estejam os interesses neoliberais. Por outro lado, o artigo 28 da LDB aponta direcionamento específico à escola do campo.

O Artigo 28 nos indica que:

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

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O trabalho interdisciplinar precisa “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 2002, p. 88).

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. “A interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver as questões e aos problemas sociais contemporâneos (Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 34)”.

Portanto, a interdisciplinaridade na escola do campo vem complementar as disciplinas, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, onde os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos, juntamente com suas práticas e vivências, forma uma complexidade.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS

Ao se conceituar o planejamento concebe-se sua natureza da seguinte forma, de acordo com Sacristán (2010, p. 48), “Planejar é dar tempo para pensar a prática, antes de realizá-la, esquematizando os elementos mais importantes numa sequência de atividades”.

Além disso, para Gandin (2014, p. 27) “O planejamento educacional é um processo de abordagem racional e científica, dos problemas da educação, incluindo definição de prioridade e levando a relação entre os diversos níveis do contexto educacional”.

Nesta perspectiva, o planejamento do processo ensino aprendizagem é uma forma de intervenção na

realidade para o qual os valores educacionais são fatores determinantes nesse planejamento para se atingir os objetivos maiores da educação (MATOS, 2015).

É importante ressaltar que o planejamento é uma atividade política e social em toda e qualquer área da educação, dada a sua intervenção em mudanças de estrutura social. Por sua vez a educação é um processo social contínuo dinâmico, que se destina a promoção do homem, ser circunstancialmente situado e que a função da sociedade deve estar a serviço de tal promoção (VASCONCELLOS, 2013).

O planejamento é um processo complexo que visa à organização das atividades e ações, sistematizando-as de forma a alcançar determinados objetivos, que devem ser estipulados e articulados conforme o contexto social e político. A partir disso, podemos inferir que são necessários elementos constituintes e imprescindíveis para a ação pedagógica, sendo que o planejamento é um deles. Na verdade, ele é uma atitude fundamental e contínua em todos os momentos de nossas vidas, não apenas no ambiente escolar.

Assim, o planejamento constitui uma ferramenta de trabalho que busca esclarecer as questões centrais de como fazer a escola que queremos. Isto é, tem a ver com um pensar organizado e estratégico as tomadas de decisões sobre as ações intencionais na educação. Assim, os gestores pedagógicos e administrativos assumem este compromisso de construção das tarefas de reflexão coletiva e continuada. Também devem considerar o dinamismo e a interação do contexto entre sociedade e escola, a fim de alcançar determinados objetivos.

Sancristán (2010) explica que a atuação docente exige a necessária conscientização de que a elaboração e a avaliação do planejamento educacional são atribuições precípuas de todos os profissionais que atuam na educação. Vale mencionar que a capacidade de

planejar, definindo metas e objetivos, bem como organizando sistematicamente os recursos e esforços necessários para tais realizações, avaliando os resultados em confronto com as expectativas projetadas, são estratégias relevantes rumo aos objetivos propostos.

O planejamento é um alicerce fundamental para a construção de uma “educação corajosa, [...] de uma educação que leve o homem a uma nova postura de seu tempo e espaço” (FREIRE, 2011, p.122). Isso porque, afinal, o maior compromisso do processo educativo está na crença de que é possível a mudança social isso deve refletir-se em uma escola que promova uma aprendizagem pautada na construção de um planejamento sério e comprometido com a realidade dos estudantes, que reconhece esses sujeitos em suas singularidades, em suas identidades e com eles estabelece o diálogo esclarecedor, ensinando-os a pensar; procura, também, suprimir práticas voltadas à inculpação.

Diante destas circunstâncias, a gestão educacional traz consigo contribuições no âmbito da sua execução democrática e participativa. Ela diz respeito ao trabalho colaborativo, que envolva todos os membros pertencentes à comunidade escolar concedendo um maior significado as tarefas e afazeres construídos no espaço escolar.

Nesta perspectiva, as finalidades políticas e pedagógicas que norteiam o trabalho educativo, podem ser articuladas com inúmeras discussões e alternativas frente às ações e projetos implementados pela escola. Em outras palavras, podemos dizer que uma boa gestão se sublima na constituição de planejamentos que consigam alcançar os objetivos propostos, dentro do contexto escolar/social. Isso pressupõe abranger uma ampla carga de organização e decisões que devem envolver todo o sistema de ensino, as políticas públicas, diretrizes e a comunidade escolar (SILVA, 2017).

Entretanto, o que se percebe, é que muitas vezes o planejamento não tem sido encarado na sua totalidade, sendo desenvolvido com base em atividades que não contemplam a realidade apresentada e muito menos os padrões educacionais e sociais. Esta posição demonstra a fragilidade e as dificuldades que as escolas encontram para efetivar a gestão democrática. Os gestores, por sua vez, se sentem confusos com essa situação, não assumindo uma postura profissional na escolha de seus pressupostos teóricos. Existe uma inquietação entre apenas cumprir com as normas educativas e administrativas, ou assumir uma nova visão, conciliando-se com as novas demandas.

Desta forma, assimilar que este é um processo complexo, que visa especificar as ações necessárias, com o intuito que a aprendizagem e as funções educativas se consolidem, é fundamental para construir a gestão educacional e a identidade do gestor. Este profissional precisa refletir criticamente sobre as ações desenvolvidas na escola, com base nos problemas existentes e as exigências advindas, de modo que possa elaborar estratégias de superação.

Segundo as “normas” da prática educativa, o planejamento é uma ferramenta que auxilia o professor a ampliar sua prática, sistematizando-a de forma a alcançar objetivos almejados, possibilitando um trabalho significativo. Ou seja, ele é um mecanismo sistemático de nossas ações e precisa ser muito bem estruturado para que possamos alcançar as condições básicas em prol da sua efetivação. De acordo com Vasconcellos (2014, p.79) quando planejamos estamos antecipando uma ação que será realizada e não apenas algo que se faz antes de agir e sim agir em função daquilo que se pensou.

Entretanto, como as classes com ensino multisseriado ainda estão presentes nas práticas pedagógicas nas escolas do campo, o planejamento encontra uma nova dificuldade para a atividade

docente: como trabalhar em uma sala extremamente heterogênea contemplando todos os alunos, independentemente do nível de conhecimento de cada um. Nesse contexto, a maioria dos professores têm dificuldades de realizar atendimento individual aos estudantes e planejar as aulas de quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para uma mesma turma.

A falta de material didático e bibliotecas no ambiente rural também é um entrave rotineiro na realidade das classes multisseriadas. Além disso, a questão da formação docente é outro ponto importante. Dados de 2017 do Ministério da Educação (MEC) mostram que metade dos professores que lecionam no Ensino Médio das escolas da zona rural do Brasil não têm a formação mínima exigida pela legislação. Isso significa que 50% deles não têm licenciatura na disciplina que ensinam, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Quando se observa a zona urbana, a taxa de docentes dessas etapas de ensino que não possuem a formação obrigatória é de 38,4%.

Por esta razão o cotidiano do professor e sua metodologia se tornam alvo desse estudo, uma vez que esta prática pedagógica é constituída tanto pelos saberes acadêmicos, quanto pelos saberes da prática, das experiências vividas em seu meio. É a união de fatores internos e externos ao sujeito, que vão se entrelaçando para a tessitura das suas práxis.

Como o ato de planejar significa colocar em ordem aquilo que será administrado dentro de um período de tempo, isso requer objetivos, desenvolvimento, meios, avaliação e resultados. O desafio de planejar para uma sala multisseriada é somar tempo e conteúdo revertendo em ensino aprendizagem com resultados equivalentes a um planejamento para uma sala seriada. De acordo com Gandin (2014) “É fundamental

pensar o planejamento como uma ferramenta para dar mais eficiência à ação humana, o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática”.

Normalmente os educadores não planejam para o conhecimento da vida, não falamos sobre humanidade como seriam as bases para o ensino de cunho popular, os educadores se limitam a conteúdos, códigos e regras durante a formação do aluno.

O ensino é uma série de pacotes formatados e quem “aventurar-se” pensar ou fazer diferente sem uma base poderá não lograr resultados. A submissão ao sistema inibe o professor, fazendo com que não ocorra a dialeticidade entre professor aluno. Neste processo, a avaliação mede a exatidão dos conteúdos de respostas válidas as quais serão sempre objetivas, sem medir as dimensões subjetivas do entendimento pedagógico, não contemplando nada fora do padrão sistemático.

Poucos educadores se lançam a mudanças, muitos fatores dentro do próprio sistema tolhem seus movimentos neste sentido. Segundo Gandin (2014) “Há níveis diferentes de planejamento porque há diferença nas ações humanas”. Ou seja, o planejamento deve dialogar com os diferentes saberes e comportamentos entre os envolvidos no processo educativo.

Ainda de acordo com Gandin (2014) “É imprescindível avaliar a prática, comparando-a com o projeto pedagógico que se elaborou e analisar a realidade para descobrir a distância que se está daquele ideal proposto e para ver que possibilidade e que limites temos para a caminhada na direção daquele horizonte”. A avaliação da prática do professor teria um embasamento deste instrumento no qual estão delimitados e explicitados o direcionamento da ação pedagógica da escola, sem o respaldo deste documento esta ação torna-se desvinculada do que se propõe em termos de planejamento, invalidando os objetivos contidos no

Projeto Político Pedagógico (PPP). Entre os diversos desafios do ato de planejar, o professor que trabalha com alunos de turmas diferentes numa mesma série ainda enfrenta o grande problema que é o ato de planejar para alunos de diferentes séries em uma mesma sala.

Para Hage (2006, p.4) os professores se sentem incomodados com essa realidade de juntar várias classes numa mesma sala de diferentes conhecimentos, elabora um planejamento e aplicá-los se torna angustiante, e essa ação é fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos.

A Educação do Campo determina que devemos levar em consideração as temáticas do campo, porém o que percebemos, é que as temáticas referentes ao campo não são bem exploradas no fazer e no realizar do planejamento, onde encontramos um ensino fragmentado e baseado na concepção tradicional urbanizada. A técnica utilizada pela professora, na sala de aula consiste em expor o conteúdo separado por série no mesmo quadro, e depois de uma breve explicação sobre o conteúdo passa para o próximo assunto.

Isto exige do educador diligência no desdobramento para atender individualmente os alunos de cada série, quando o assunto da aula começa a ser trabalhado. Essa uni docência é uma multitarefa que torna o professor isolado dentro de uma sala de aula heterogênea, um convite a pouca profundidade nos conteúdos e, conseqüentemente, uma inconsistência na apreensão do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até pouco tempo objetivava a capacitação, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar

eficazmente na sala de aula vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimentos para os professores, considerando os saberes da experiência (SAVIANI, 2015).

Considerando que a tarefa do professor tem como característica ser um trabalho interativo, a dificuldade de trabalhar com os saberes formalizados sugere assim contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores

Observa-se que a questão da formação constitui uma pauta essencial quando se trata de conhecer e saber como utilizar o planejamento didático. Isso ocorre porque experiência e teoria devem andar juntas, principalmente quando se planeja didaticamente o ensino a ser ministrado.

FRIGOTTO (2011) discute a necessidade de que a reorganização dos cursos de formação seja pensada num contexto de transformação de todo o sistema escolar, para que tais cursos não tenham que se converter., simplesmente em um espaço de compensação de déficit deixados por uma diferente educação.

Dessa forma, FRIGOTTO (2011, p.131) afirma que:

[...] A aprendizagem dos professores não começando primeiro dia de sua formação como professor Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai a escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação.

Diante disso, se fala muito em educação de qualidade, e que para isso acontecer precisa-se do compromisso de todos para que essas mudanças venham ocorrer de fato. É necessário, porém, reconhecer que

questões relacionadas a formação do educador, onde a maioria não possuía uma formação adequada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sofreram transformações e hoje já se percebe mudanças significativas.

No entanto, é importante ressaltar que somente a formação do professor não é o suficiente para a melhoria do ensino, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo o sistema educacional, desde: servidores, recursos didáticos infraestrutura, enfim, tudo que contribui para melhorar o interesse e o desempenho do aluno na escola. Além disso, é necessário o envolvimento da família, escola e comunidade pois isso também interferem no processo de aprendizagem escolar.

Para exercer a função docente é necessário ter um grau de conhecimento que possa levar o cidadão ao exercício dessa profissão, pois ser professor não é uma tarefa fácil, exige-se virtude, missão, aperfeiçoamento constante e dedicação ao trabalho realizado, pois segundo Perrenoud (apud TOZETTO, 2015 p. 27): [...] um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em “evolução”.

Sendo assim, todo professor no momento em que assume sua profissão está comprometido com o contexto no qual está inserido, sendo suas ações o fruto de seu conhecimento. A formação do professor é um elemento indispensável para o desenvolvimento da competência docente e para o profissionalismo. No entanto, ela precisa ser sempre contínua, pois a ausência dessa formação ou do seu constante aperfeiçoamento afetam significativamente o trabalho do professor, e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Levando em consideração que o professor é considerado um dos elementos fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa e com qualidade, é necessário que esse

profissional seja um ser dotado de conhecimentos e saberes que lhe garantam grandes perspectivas e estímulos para atuar nessa profissão, contribuindo para o seu aperfeiçoamento, sua competência e para a prestação de um serviço ético e de qualidade.

A questão da formação/vocação continua a prevalecer quando se trata do valor atribuído a profissão docente. Existem muitos percalços que são indiscutivelmente desestimulantes. Entretanto, nesse sentido, é oportuno dizer que na escola é importante a existência de profissionais docentes dotados de conhecimentos, experiências e capacidade, pois a educação infantil é a base para a construção da identidade e autonomia do aluno, o alicerce que lhe dará condições de adquirir maturidade para enfrentar os anos posteriores de sua vida escolar.

Sendo assim, a formação de professores é de fundamental importância para que o profissional seja valorizado nessa área e desenvolva habilidades e competências que possam contribuir para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno atendido em classes multisseriadas.

Leitão de Mello (apud VEIGA, 2008, p. 26) define a formação de professores como:

[...] um processo inicial e contínuo que deva dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado [sic], aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transforma essa necessidade em direito fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

A formação inicial e continuada contribui para que o professor possa estar mais preparado e aperfeiçoado. Por isso, deve sempre buscar uma

formação sólida para o oferecimento de uma educação de qualidade construindo alicerces para desenvolver os seus ideais, pois a continuidade da formação faz referência para a qualidade do trabalho docente, valorizando cada vez mais o profissional.

É importante reconhecer que, ao se planejar, a intenção é sempre dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja (VASCONCELLOS, 2017).

Assim, planejar educacionalmente revela-se uma atividade que está dentro da educação, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação, indicando que planejar e avaliar tem uma relação estreita.

Compreende-se pela declaração do professor que os objetivos de seu planejamento didático ainda são muito limitados. É necessário repensar sua prática, utilizando o planejamento didático da forma como de fato este se apresenta: um instrumento capaz de subsidiar a teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Na escola, espaço de ensino, o planejamento é o sinalizador das ações necessárias para a condução do processo de ensino e para que sejam atingidos os resultados desejados. A questão crucial é que, na prática de muitas instituições, o planejamento didático tem se reduzido ao cumprimento de uma exigência. Sua importância não é reconhecida.

Nesse sentido, “há quem pense que tudo está planejado nos livros-texto ou nos materiais adotados

como apoio ao professor. Há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar aulas com eficiência. (MORETTO, 2017, p. 87).

O planejamento didático tradicional, diferentemente do planejamento que acontece no nosso dia a dia e nas diferentes áreas humanas, não atende as aspirações que se tem em termos de processo e resultados da educação. Nesse caso, torna-se uma atividade burocrática a ser cumprida.

Para que se estruture um planejamento didático que seja funcional a abordagem construtivista é importante para que se estruture e aplique suas diretrizes com a finalidade de atingir os objetivos almejados.

Assim, pode-se afirmar que o construtivismo é a aplicação pedagógica dos estudos de Jean Piaget (1896-1980), responsável por reformular, em bases funcionais, as questões sobre pensamento e linguagem. Segundo suas pesquisas, o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o objeto. O desenvolvimento cognitivo se dá pela assimilação do objeto de conhecimento, a estruturas anteriores presentes no sujeito e pela acomodação destas estruturas em função do que vai ser assimilado.

À luz dessa questão, o planejamento didático torna-se “uma articulação dinâmica e coletiva entre o fazer, o refletir e o sentir.” (MENEGOLLA, 2010, p. 37)

Esta concepção de planejamento possibilita resgatar a importância do mesmo, revestindo-o de uma função pedagógica no momento do processo de discussão, sistematização, apropriação de instrumentos e procedimentos teórico-metodológicos, que formalizados em documentos, garantam a continuidade do processo em nível escolar, visando os avanços necessários à sociedade que se pretende ajudar a construir.

Gandin (2009) explica que, considerando a concepção de planejamento didático como filosofia metodológica, faz-se necessário que se pense também

num modelo de gestão que facilite a participação irrestrita de todos os segmentos da comunidade interna e externa da escola no planejamento educacional.

Deve-se levar em consideração que o ato de planejar é uma preocupação que envolve toda a ação ou qualquer empreendimento da pessoa. Planejar é uma realidade relevante do presente e do passado, objetivando principalmente o estabelecimento de necessidades a serem atendidas por uma linha de ação capaz de produzir os resultados desejados.

Até mesmo sonhar com algo de forma objetiva e clara é uma situação que requer um ato de planejar. Na concepção de Martinez; Oliveira Lahone (2017, p. 11):

Entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades a racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Planejar didaticamente é uma atividade intrínseca à educação, visto que tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa

Neste sentido propõem-se, uma ação coletiva e cooperativa entre os educadores e a gestão escolar no sentido de trocar ideias, levantar problemas, construir em conjunto uma ressignificação para a sua prática. A reconstrução do planejamento educacional não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas por uma ação continuada e que ultrapasse os muros das instituições, o que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar, sob pena de ver completamente descaracterizado o planejamento educacional em seu sentido dinâmico.

O planejamento educacional é um alicerce fundamental para a construção de uma “educação corajosa, [...] de uma educação que leve o homem a uma nova postura de seu tempo e espaço” (FREIRE, 2011, p. 122). Isso porque, afinal, o maior compromisso do processo educativo está na crença de que é possível a mudança social.

Essa mudança deve refletir-se em uma escola que promova uma aprendizagem pautada na construção de um planejamento sério e comprometido com a realidade dos estudantes; que reconhece esses sujeitos em suas singularidades, em suas identidades e com eles estabelece o diálogo esclarecedor, ensinando-os a pensar; procura, também, suprimir práticas voltadas à inculcação. Todavia, a necessária importância de tal prática, em muitos casos, não é considerada no contexto educacional.

Muitos docentes recorrem a planejamentos “prontos”, a roteiros de transposição didáticas que contemplam os diferentes componentes curriculares, ou, o que é pior, agem de forma improvisada. Assim, a finalidade do planejamento educacional, segundo Vasconcellos (2015), consiste em: despertar e fortalecer a esperança na história, ser um instrumento de transformação da realidade, combater a alienação, ajudar a prever e superar dificuldades e racionalizar esforços, tempo e recursos na prática pedagógica do docente.

A importância da incorporação, por parte dos docentes, de que o planejamento educacional é uma ferramenta básica para o trabalho intelectual, princípio da ação do professor. Para tal realização, requer-se que seja colocada em ação a promoção do conhecimento, que não pode acontecer de forma amadora e espontaneísta, pois educar é sabidamente importante e complexo para realizar-se com base no acaso.

Assim, compreende-se que se a busca é pela formação do cidadão, o docente comprometido com essa formação precisa “[...] acompanhar as exigências do

mundo moderno deverá alterar sua postura com os alunos, devendo passar a tratá-los como indivíduos responsáveis pelo próprio processo educativo” (VASCONCELLOS, 2015, p. 44).

Assim, deve-se desencadear atividades que gerem capacidade produtiva e instiguem o espírito de investigação. Ao planejar ações que demandam o raciocínio lógico, deve ter a sensibilidade de provocar a reflexão ética, o diálogo, o espírito de grupo e a plena vivência da cidadania consciente (BEHRENS,2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo realizado, compreendeu-se que a aprendizagem em classes multisseriadas será mais eficiente se o planejamento didático estiver ligado às situações da vida real ou cotidiana do aluno do campo, sendo que o professor em sua criatividade deve considerar em seu ato de planejar as necessidades do alunado.

O planejamento didático discutido através de reuniões pedagógicas em que se avaliam a qualidade da aprendizagem do aluno, com base nas dificuldades ou sucessos apontados, é uma forma de se apresentar sugestões oportunas para que as aulas se tornem mais dinâmicas e direcionadas a atender as reais necessidades socio educacionais dos discentes.

Compreende-se que as dificuldades para o planejamento didático em classe multisseriada são muitas, entretanto, buscar a relação entre realidade do aluno e a teoria constitui o principal desafio de quem planeja, especialmente pela necessidade de tornar o ensino um processo que se pautar na experiência social adquirida pelo aluno no contexto campesino, derivando daí a importância estratégica do planejamento didático para o docente e o discente.

A gestão do planejamento didático, essencialmente, deve incluir não apenas os critérios que expressam todos os conteúdos que deverão ser trabalhados, mas principalmente aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno adquiriu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo nas etapas subsequentes, sem que seu aproveitamento seja comprometido.

Esses desafios estão muito ligados a ação das escolas com relação ao corpo técnico pedagógico e ao corpo docente, uma vez que se trabalha com recursos didáticos e pedagógicos que são limitados, tornando difícil de executar um planejamento educacional de qualidade visando um bom desempenho do docente com foco no desenvolvimento do educando no processo ensino aprendizagem.

Espera-se que esse trabalho contribua para fazer pensar o planejamento didático na realidade local, que como se observou nesse estudo, é permeado por processos que atravancam o seu êxito. Mas o intuito foi apresentar uma pequena contribuição a um cenário complexo e plural. É importante reconhecer que serão necessárias muitas lutas políticas para que o município garanta a estrutura física, técnica, formativa para que o processo de ensino/aprendizagem se dê de maneira plena nas escolas. Apresentar minimamente a realidade educativa por meio da pesquisa bibliográfica no que tange o planejamento didático voltado para classes multisseriadas, pode possibilitar a criação de estratégias para o aprimoramento do fazer pedagógico do professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Planejamento**: questões da contemporaneidade. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2016.
- ALVARENGA, Luiz A. **Planejamento escolar**: Entre a tendência funcionalista e a dialética. São Paulo: Moderna, 2010.

AZEVEDO, Juan de M. **Metodologia para um processo de planejamento participativo**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BORDINI, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa e do planejamento educacional**. Rio de Janeiro: McGraw, 2013.

_____. Plano Nacional de Educação -Secretaria de Educação Fundamental, 2014.

CORAZZA, Joana F. **O planejamento como processo**. In Revista Educação, Ano I, nº 4. Brasília: 2013.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **Planejamento escolar**. São Paulo: Loyola, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Francisco S. **Planejamento democrático**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRISPUN, Mirian P. S. Zippin. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida, et. al. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001- (Coleção Questões de nossa época).

LIBANEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 25. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MENDES, Maria Tereza. **Planejamento participativo: possível ou necessário**. Porto Alegre: Sagra, 2011.

MORETTO, A. S. **Planejamento na dimensão pedagógica**. 2. Ed. São Paulo: Manole, 2010.

PAIVA, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente**. São Paulo: Cortez, 1985.

PATTO, Antônio Carlos. **Técnicas pedagógicas**. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RITTER, Ângelo. **Planejamento participativo na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SACRISTAN, Antônio F. **Planejamento na educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Paulo S. **Planejamento e educação: perspectivas históricas**. São Paulo: Loyola, 2015.

SILVA, Francisco T. **A prática do planejamento participativo na escola brasileira**. 3 Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

TEIXEIRA, Ilca Oliveira de A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 2017.

TREVISAN, Antônio C. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento e coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7 ed São Paulo: Libertad, 2016

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
SABERES E DESAFIOS ENFRENTADOS NA ESCOLA**

TEACHER EDUCATION AND TEACHING PRACTICE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION:
KNOWLEDGE AND CHALLENGES FACED AT SCHOOL

Francilma Jansen Ribeiro ¹

RESUMO

Este artigo intitulado “Formação dos professores e prática docente na Educação de Jovens e Adultos: saberes e desafios enfrentados na escola” a partir da realidade e observação no campo de trabalho prático onde a atuação de muitos professores na EJA, é alvo de diversas inquietações, mais especificamente a formação dos docentes, posto que muitos não apresentam uma formação especializada para lidar com as necessidades da aprendizagem dos alunos desse segmento educacional. Os objetivos do estudo consistem em analisar a os percalços, necessidades e aspirações encontrados na formação do professor da EJA, descrever o histórico da formação docente no Brasil, ao mesmo tempo em que se traça um panorama histórico da EJA no país e os programas e projetos desenvolvidos com foco nesse segmento educacional. Após o estudo, inferiu-se que um grande desafio perpassa a formação dos professores para o trabalho com a EJA: a utilização da própria escola para a discussão e construção do projeto pedagógico e a cotidiana ampliação dos horizontes intelectuais, humanos e profissionais dos docentes. Dessa discussão e reflexão será possível perceber as necessidades reais dos docentes para a formação: cursos, seminários e a construção de novas relações com os alunos da EJA

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Educação. Jovem. Escola. Continuada.

ABSTRACT

This article entitled "Teacher training and teaching practice in Youth and Adult Education: knowledge and challenges faced at school" from the reality and observation in the field of practical work where the performance of many teachers in EJA, is the target of several concerns, specifically the training of teachers, since many do not have specialized training to deal with the learning needs of students in this educational segment. The objectives of the study are to analyze the difficulties, needs and aspirations found in the education of the EJA teacher, describe the history of teacher education in Brazil, while drawing a historical panorama of EJA in the country and the programs and projects developed with a focus on this educational segment. After the study, it was inferred that a major challenge permeates the training of teachers to work with EJA: the use of the school itself for the discussion and construction of the pedagogical project and the daily expansion of the teachers' intellectual, human and professional horizons. From this discussion and reflection, it will be possible to perceive the real needs of teachers for training: courses, seminars and the construction of new relationships with EJA students

KEYWORDS: Training. Education. Young. School. Continued.

¹ Mestra em Ciências Da Educação pela ACU - Absolute Christian University (Flórida/USA) ; Pós-Graduação em Gestão, Supervisão E Orientação Educacional – Faculdade De Teologia E Ciências Humanas – Fatech (Macapá/Ap); Licenciatura em Pedagogia.

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade da informação são notadas dentro das instituições escolares. A sala de aula deixou de ser um pequeno espaço dentro do corpo físico da escola para ser o meio que a cerca. O conhecimento também mudou; deixou de ser estático preso ao livro didático para ser dinâmico, sujeito a interpretações e modificações a todo o momento.

Em razão disso, a escola tem como atribuição auxiliar no aprimoramento da prática pedagógica dos professores, incluindo a necessidade de promover a formação inicial e continuada dos docentes. Porém, observa-se que existem dificuldades de ordem administrativa e pedagógica para que esta formação em serviço seja efetivada.

Assim, é importante a abordagem do tema em questão, pois ao se observar no campo de trabalho prático a atuação de muitos professores na EJA, percebe-se diversas inquietações mais especificamente a formação dos docentes: muitos não apresentam uma formação especializada para lidar com as necessidades da aprendizagem dos alunos desse segmento educacional, mantendo uma visão tradicional do que seria o trabalho escolar com esses educandos, faltando-lhes habilidades e competências para um desempenho adequado com o objetivo de mediar o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Ao se discutir a formação do professor para o trabalho com a EJA, o interesse maior é fazer uma reflexão a respeito do modo como esse profissional tem atuado, principalmente quando se pretende entender como a qualidade de sua formação em tem influência decisiva no ensino e na aprendizagem de jovens e adultos.

A investigação proposta neste estudo científico ocorreu em torno do tema central que é a formação dos professores para atuação na EJA. Assim, dentro desta perspectiva se discorre em torno do perfil profissional

dos educadores que estão atuando neste segmento junto a amostra pesquisada.

A atuação do professor na EJA envolve dificuldades, onde a subjetividade é uma realidade consistente, principalmente pelas diferenças de idade numa mesma turma (15 anos em diante), além de investigar os aspectos estruturais e pedagógicos voltados para esta modalidade, pois considera-se que ao adentrar nas especificidades da formação educacional de um professor, isto requer um olhar amplo sobre o universo onde este está inserido.

Informações criteriosas a respeito dos aspectos legais e históricos deste segmento fizeram parte do levantamento bibliográfico, por entender que não se pode haver uma reflexão consistente sobre os percalços da Educação de Jovens e Adultos sem levantar informações sobre as raízes geradoras deste segmento no Brasil.

Assim, a questão norteadora que permeia o estudo busca responder a seguinte questão: Quais os percalços, desafios e saberes podem ser obtidos e efetivados na formação e na prática do professor da EJA?

A realidade indica que os professores encontram dificuldades em lidar didaticamente com gerações diferentes numa mesma sala de aula. Além disso, na atuação dos alfabetizadores faltam propostas pedagógicas específicas envolvendo o aluno específico da EJA e, finalmente, outro desafio enfrentado pelos educadores é a indisponibilidade estrutural nas escolas onde atuam.

Os objetivos da investigação consistem em analisar os percalços, necessidades e aspirações encontrados na formação do professor da EJA, descrever o histórico da formação docente no Brasil, ao mesmo tempo em que se traça um panorama histórico da EJA no país e os programas e projetos desenvolvidos com foco nesse segmento educacional

OS PROGRAMAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

DIFERENTES CONCEITOS SOBRE FORMAÇÃO

CONTINUADA

É preciso admitir que seminários, simpósios, congressos são eventualmente oportunizados aos docentes nos vários níveis e modalidades de ensino, além disso, até em caráter oficial os professores são convidados para treinamentos e capacitação continuada promovidos pelo sistema de ensino. Porém, a visão atual da formação continuada volta-se para outras perspectivas.

Nesse contexto, Demo (2010), critica a visão tradicional da formação continuada tal qual como entendida, inclusive pelos órgãos dos sistemas, enfatizados:

Assim, os cursos rápidos, baseados em aulas expositivas e reprodutivas, que não passam “treinamento” já não são aceitos, porque não produzem o efeito esperado. Ao contrário, levam a expectativas equivocadas ao constatarmos que os alunos parecem aprender cada vez menos, enquanto os professores se submetem a treinamentos crescentes (p.191)

Nessa linha de raciocínio, nota-se que os cursos de formação continuada não devem ser esporádicos, mas semestralmente obrigatório devendo estar contido, inclusive, na obrigatoriedade dos dias letivos. O autor deixa claro que aquilo que faz com que os alunos aprendem não é o aumento da carga horária de aula, mas a melhoria qualitativa do professor.

Um outro ponto fundamental no desenvolvimento dessa proposta é que os cursos de formação continuada tenham como suporte a importância do “saber estudar, pesquisa, elaborar, passando por avaliação cotidiana, com o objetivo de garantir a aprendizagem (p, 93)”.

Compreende-se que o professor em processo de formação continuada deve ser um pesquisador constante, um incansável estudioso capaz de transferir da teoria para a prática aquilo que aprende, de modo a estar devidamente qualificado para atuar junto as unidades escolares.

É necessário que o docente esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma formação continuada ele poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada a sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo.

Ele deve formar-se com a capacidade de refletir sobre sua prática educacional, sobre sua docência, já que, é através do processo reflexo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente. Dessa forma, ele será capaz de se adaptar as diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas a realidade da sala de aula (RAMOS, 2002).

A prática e o ato de reflexão dessa prática exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, pode-se perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos. Agindo como mediador, o docente está dando a oportunidade aos alunos a terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento como forma de compreender a realidade social em que vivem.

É preciso que o professor tenha consciência do seu papel social para que possa ajudar o aluno a compreender a sociedade em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir, tendo como meta principal uma aprendizagem voltada para resolver os problemas que a vida nesta

sociedade irá apresentá-lo, dando uma visão crítico-reflexiva das coisas que se apresentarão ao longo da vida. Com isso ele terá a possibilidade de compreender e interpretar os problemas que emergem no cotidiano (MOTA, 2011).

Deve fazer do seu trabalho em sala um espaço de transformação não reproduz apenas, mas produzindo conhecimento através de uma reflexão crítica. Com isso, estará se beneficiando com os resultados obtidos para solucionar seus problemas e alcançar seus objetivos. A ideia do professor reflexivo proporciona uma ação educativa, cujo objetivo é romper com as visões simplistas de tratar o conhecimento, transformando-os e atos críticos. A prática educativa é percebida como um traço cultural compartilhado que estabelece uma relação com outros âmbitos da sociedade.

É através de um processo formativo capaz de mobilizar os saberes da teoria da educação que os docentes compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação da sua própria atividade. De acordo com Demo (2010, p. 71)

A formação e o trabalho docente é uma questão importante uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia, ou seja, o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

Neste contexto compreende-se que o ser professor deve estar em constante desenvolvimento em sua prática docente, a busca constante pelos novos conhecimentos em seu dia a dia relacionando com uma forma coletiva onde nesse vínculo a sua experiência será muito maior e sua formação continuada serão essencial para mostrar reflexões centradas no aprendizados contínuo de maneira cabível para uma formação de

crescimento e de melhor estrutura de uma prática docente.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DOCENTES

Quando se refere à formação continuada, são enfatizados os seguintes aspectos do profissional: a formação, a profissão, a avaliação e as competências que cabem ao profissional.

O educador que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho.

Segundo o estudioso Philippe Perrenoud (2009), a formação profissional contínua se organiza em determinadas áreas prioritárias. Dentre elas estão as competências básicas que cabem ao educador. Refere-se como áreas de competências, devido cada uma delas aborda.

Segundo Perrenoud (2009) existem competências mais específicas a serem trabalhadas na formação contínua de um educador. Organizar e animar situações de aprendizagem. Significa conhecer, em uma determinada disciplina, os conteúdos a ensinar e sua tradução em objetivos de aprendizagem, trabalhar a partir das representações dos alunos. Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem, construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. Comprometer os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Gerir a progressão da aprendizagem, esta ressalta as situações problemas ajustadas aos níveis e possibilidades dos alunos, adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino primário, estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem, observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa, estabelecer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Um dos fatores mais importante da profissão é o trabalho em equipe, esta competência leva a

transcender, elaborar projeto de equipe, representações comuns. Animar um grupo de trabalho conduzir reuniões, formar e renovar uma equipe pedagógica, confrontar e analisar juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais, administrar crises ou conflitos entre pessoas.

A formação dos professores vem crescendo nos últimos anos, pode-se refletir sobre as práticas e saberes da docência, desta forma o campo da formação de professores ao final do século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos docentes, sua formação e seu trabalho (TARDIF, 2002).

Expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área. Apreciados ou não, esses novos termos e conceitos se incorporaram aos debates sobre a Educação e, particularmente, sobre a formação dos professores.

Alguns autores tão diversos como Tardif (2002), Shulman (1987) e Pimenta (2002), a perspectiva que investiga os saberes dos docentes pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, para outros, como Arce (2001) e Duarte (2003), ela pode ser compreendida como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal. Vai ficando claro então que abordar o campo dos saberes da docência está longe de ser algo fácil e não problemático, principalmente em um contexto em que aquilo que é novo é, muitas vezes, rapidamente abraçado ou refutado (PIMENTA, 2002).

Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do professor. Essa busca de conhecimento possibilita que o professor venha ter uma formação que aprimore seu fazer pedagógico, possibilitando a este que desenvolva maior autonomia e liberdade para ministrar conteúdos que venha atrair e

manter atenção dos alunos nos conteúdos vistos em sala de aula.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGENS

A educação é uma prática essencialmente humana, cabendo-lhe transcender a ritualização pedagógica e considerar a amplitude de sua influência na existência do ser humano. Institucionalizada nas escolas, a educação tem sido instrumento social lapidado por interesses capitalistas ao reproduzir a ideologia e as relações de produção típicas deste sistema econômico.

A sociedade e suas divergências são reproduzidas, em menor escala, nas instituições educativas. Há, tanto na sociedade, quanto nas unidades escolares, sujeitos postos a margem e estigmatizados por se inadequável aos padrões normatizados pelo senso comum.

A escola é uma instituição normativa e formadora de indivíduos socialmente adaptáveis ao meio social padronizado pelo senso comum. Quando ocorre algum dano a no processo de socialização, fundamentado em fragilidades subjetivas a cada sujeito, cabe a escola rever seus processos e práticas instrumentalizando-os em favor do desenvolvimento do indivíduo.

A atualização da relação entre a escola e a sociedade não deve apenas ser fruto de determinações do processo de desenvolvimento econômico capitalista, mas atentar para especificidades dos diferentes sujeitos em seus contextos nas dimensões subjetivas, políticas, históricas e culturais.

Pensando acerca dos grandes mestres do passado remoto e daqueles que permanecem como forte inspiração a prática docente, podemos afirmar que no decorrer da vida como aprendiz é notório ser a maior realização do professor a certeza de compartilhar seus saberes e acessar novos conhecimentos na interação com os alunos, Bem como, ter a certeza de que forma indireta, ou mesmo direta, afeta o desenvolvimento, o crescimento e a sede por conhecimento de inúmeros

grupos. Como docentes, mestres da fala, do ato e da vida como exemplo, temos um grande poder nas mãos. Cada palavra pronunciada, cada ato posto em voga, pode tanto incentivar um aluno, como destituir com seus anseios (MOTA, 2011).

Os professores trilham os rumos planejados no processo de ensino-aprendizagem certos de ser determinante convencer os alunos de que aquilo que está sendo transmitido contribuirá positivamente ao sucesso de suas vidas. E que a recusa por enxergar as contribuições disponibilizadas pelos professores irá fechar-lhe as oportunidades antes mesmo de compreender seu sentido.

A tentativa de estabelecer um ambiente de empatia, instigando os alunos a participar das aulas e a criação de condições e estratégias a laços de amizade com os alunos favorece discussões, pois os mesmos sentem-se estimulados a trazer suas próprias experiências para as aulas. Na maioria das salas de aula, até que professor rogue por participação e incite a crítica, poucos são aqueles que o fazem espontaneamente.

A preocupação dos alunos atualmente centra-se nas incertezas do amanhã. E como adultos não temos mais uma resposta convincente as suas problemáticas pessoais. A individualização de acesso a informações pelos alunos não depende mais somente dos livros nem dos professores, pois tanto alunos como os professores, com acesso à internet, têm a seu dispor informações inúmeras e imediatas. A acessibilidade de informações por parte dos alunos, muitas vezes, prejudica o aprendizado, na medida que há pouca criticidade acerca do que é lido bem como certificação da veracidade das informações reproduzidas (SILVA, 2016).

O papel do professor, hoje, é de ser mais orientador, ou seja, um guia para ajudar os alunos não se perderem nas quantidades inumanas de informações existentes no mundo de hoje. Como profissional de educação, creio ser importante criar relações claras entre a disciplina lecionada e suas inferências na vida cotidiana. Criando relações diretas entre conhecimento

teórico e a prática cotidiana torna-se viável a interação real do aluno sociedade em favor da realização de seus objetivos pessoais e coletivos.

A partir do momento em que se compreende ser a escola instrumento de formação para a vida real, começa a compreensão de que a participação crítica é positiva para o aprendizado escolar e nas demais esferas sociais. A participação dos alunos é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento. Por mais que um professor instigue, sem alunos curiosos não há construção de conhecimento, e algumas vezes nem mesmo a mera transmissão do saber. A participação em sala de aula deve ser incentivada constantemente pois a falta de conhecimento viabiliza a alienação, e como docentes, temos que instigar a formação de uma sociedade forte, crítica e consciência.

A formação docente refere-se àquela que qualifica o profissional da educação, dotando-o de conhecimentos e qualidades para inovar sua prática pedagógica, sua experiência de vida e o seu reconhecimento perante a sociedade. Historicamente, não havia uma preocupação com a formação do professor, sendo assim, qualquer pessoa minimamente alfabetizada poderia exercer essa função (PERRENOUD, 2009).

Hoje, os tempos mudaram. Para exercer a função docente é necessário ter um grau de conhecimento que possa levar o cidadão ao exercício dessa profissão, pois ser professor não é uma tarefa fácil, exige-se virtude, missão, aperfeiçoamento constante e dedicação ao trabalho realizado, pois segundo Perrenoud (apud TOZETTO, 2015 p. 27): [...] um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em “evolução”.

Sendo assim, todo professor no momento em que assume sua profissão está comprometido com o contexto no qual está inserido, sendo suas ações o fruto de seu conhecimento. A formação do professor é um elemento indispensável para o desenvolvimento da competência docente e para o profissionalismo. No

entanto, ela precisa ser sempre contínua, pois a ausência dessa formação ou do seu constante aperfeiçoamento afetam significativamente o trabalho do professor, e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Levando em consideração que o professor é considerado um dos elementos fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa e com qualidade, é necessário que esse profissional seja um ser dotado de conhecimentos e saberes que lhe garantam grandes perspectivas e estímulos para atuar nessa profissão, contribuindo para o seu aperfeiçoamento, sua competência e para a prestação de um serviço ético e de qualidade.

Para um atendimento de qualidade na educação básica, seria necessário o trabalho de professores plenamente capacitados para atuar nesse nível de ensino. No entanto, os profissionais no passado, eram professores leigos e despreparados, sem o mínimo de qualquer tipo de formação e conhecimento científico. Com o passar do tempo, esse cenário educacional precisou mudar, e essa mudança começa a surgir a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, que retrata a necessidade de que o profissional da educação precisa possuir a formação. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério.

Por outro lado, quanto a formação de professores, exige-se o nível superior ao professor para atuar na educação básica ao mesmo tempo em que faz referência à formação mínima para os professores, cabendo a eles, apenas a formação mínima do Magistério, oferecida em nível médio, na modalidade normal, ou seja, mais contradição e falta de entendimento, pois ao mesmo tempo em que se exige o máximo, permite-se o mínimo.

Ainda assim, Simão (2015, p. 10) destaca que: [...] pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou

na forma de objetivo proclamado às discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades dos alunos, além de possibilitar que os profissionais, atuando junto a elas, viessem a ser professores com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Nesse sentido, é oportuno dizer que na escola é importante a existência de profissionais docentes dotados de conhecimentos, experiências e capacidade, pois a educação infantil é a base para a construção da identidade e autonomia do aluno, o alicerce que lhe dará condições de adquirir maturidade para enfrentar os anos posteriores de sua vida escolar.

Sendo assim, a formação de professores é de fundamental importância para que o professor seja valorizado nessa área e desenvolva habilidades e competências que possam contribuir para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno atendido.

Leitão de Mello (apud VEIGA, 2008, p. 26) define a formação de professores como:

[...] um processo inicial e contínuo que deva dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado [sic], aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transforma essa necessidade em direito fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

A formação inicial e continuada contribui para que o professor possa estar mais preparado e aperfeiçoado. Por isso, deve sempre buscar uma formação sólida para o oferecimento de uma educação

de qualidade construindo alicerces para desenvolver os seus ideais, pois a continuidade da formação faz referência para a qualidade do trabalho docente, valorizando cada vez mais o profissional.

Nesse caso, aos professores, cabe o direito de lutar para conquistar o seu espaço e ser de fato, reconhecido pelo esforço do seu trabalho, buscando cada vez mais a sua formação em todos os espaços e momentos da vida, como bem ressalta GASBARRO (2012, p. 6) ao dizer que a formação do professor:

[...] ocorre nos cursos iniciais de formação, no cotidiano da sala de aula, na interação com as crianças, nos cursos de especialização de maior ou menor duração e na troca de experiências com seus pares, colegas de profissão e com as famílias das crianças.

No que se refere a formação do professor, toda experiência é válida e merece consideração, seja dentro ou fora do ambiente escolar, seja teórica ou prática, já que as duas caminham sempre juntas.

Entende-se por condições de trabalho do professor “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola” (FIDALGO, 2015, p. 32), ou seja, são os aparatos que possibilitam que o professor possa realizar um trabalho de qualidade e que se sinta satisfeito nesse contexto.

Sendo assim, pode-se dizer que os principais fatores que interferem nas condições de trabalho do professor envolvem as precárias condições físicas das instituições de ensino; a falta de recursos materiais; a falta de apoio ao professor quanto aos problemas sócio familiares de seus alunos; a diversidade de atividades a realizar, os baixos salários; a intensa e cansativa jornada de trabalho, o cansaço físico e mental dos professores;

entre outros que afetam as relações de trabalho do professor.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar que as condições em que se realiza o trabalho docente na educação são temáticas bastante discutidas na atualidade, devido abarcar fatores que acarretam prejuízos tanto para o trabalho desenvolvido pelo professor, quanto na questão do seu próprio bem-estar, pois ao professor é dada uma variedade de atividades/tarefas a serem ministradas sem a mínima condição para a sua execução (MELO, 2015).

Atualmente, todas as mudanças/reformas educacionais surgidas que envolvem a educação infantil, sempre trazem mudanças significativas para o trabalho docente, porém elas nunca veem associadas às condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento do trabalho do professor.

Nessas reformas o que se vê, é sempre o aumento quanto às exigências do trabalho do professor e a sua competência profissional, no entanto, o suporte e apoio necessário passam despercebidos pelas políticas públicas de educação infantil, as quais não garantem condições favoráveis ao professor, preconizando a relação de trabalho desse profissional.

Ao professor, além de ensinar e mediar o conhecimento, é lhe dada a tarefa de planejar, atender as necessidades de seus alunos, avaliar, fazer relatórios, conversar com os pais, participar da gestão escolar, enfim, há sempre uma ampliação e diversificação de suas tarefas contribuindo para um desgaste físico e mental do professor. As condições inadequadas do trabalho docente sempre irão provocar insatisfação ao professor tornando a sua atividade laboral mais desmotivante ao ponto de causar-lhe estresse, desgaste, frustração, insatisfação e o possível abandono da carreira.

Para falar sobre a desvalorização do trabalho docente é necessário entender primeiramente qual o sentido da valorização profissional do professor. Sendo assim, é oportuno dizer que a valorização desse trabalho se associa ao reconhecimento pelo seu esforço,

dedicação e investimento realizado para o aperfeiçoamento da sua prática profissional.

A valorização do trabalho docente é uma questão expressa e garantida na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V, como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, em seu artigo 67, que diz:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2005, p. 27).

Analisando esses dispositivos legais, é possível notar que essa valorização do profissional docente é algo apenas garantido no papel, pois na realidade, ela passasse despercebida acarretando em sua desvalorização. Nesse sentido, percebe-se ainda que a docência, de maneira geral, configura-se em um trabalho desvalorizado, principalmente no âmbito da educação infantil. Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido.

Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhe basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lhe dar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem inevitavelmente ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer valor de troca de mercado. (NÓVOA, 2006, p.33).

Antigamente a figura do professor e o trabalho realizado por ele eram agraciados de prestígio, e respeito, porém o que se vê hoje é o total descaso e a falta de reconhecimento do trabalho desse profissional que muito contribui para as melhorias e transformações positivas no seio da sociedade através do seu papel que vai além da tarefa de mediar o conhecimento.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO NA EJA

A formação dos professores para a regência na EJA é um tema que será levantado neste estudo com bases nas pesquisas de Soares (2006, p. 11) que alerta,

(...) constata-se certa descontinuidade entre a formação acadêmica e o campo de trabalho, fazendo-se necessário a abertura de canais de diálogo entre os centros de formação e os gestores, que permitiriam, por um lado, às instâncias de formação conhecerem melhor as demandas da área de atuação e avaliar as interferências que possam vir a ter na proposta de formação; por outro lado, colaborariam para que as instituições educativas compreendessem melhor as contribuições da formação específica para a atuação do educador de jovens e adultos.

Deste modo, presume-se que a formação acadêmica dos que atuam na EJA ainda requer reflexões mais abundantes. Soares (2006) evidencia constantemente em suas pesquisas lacunas em relação ao preparo para a atuação na prática escolar. Para o autor, cursos de graduação em Pedagogia apenas disponibilizam em sua grade uma disciplina envolvendo estudos voltados para a EJA, mesmo assim, ao analisar a prática nesta modalidade observa-se, segundo o autor, percalços por falta de formação específica para esta modalidade.

Assim, a problemática sobre a formação adequada para o exercício na EJA é abordada e levantada pelo autor como uma realidade ainda pouco explorada.

Estes dados no campo teórico serão elencados também por outros autores como: de Di Pierro (2003), Freire (2007) e Ferreira, Luciano e Rodrigues (2016).

A escolha por estes autores envolve o cuidado em analisar diferentes olhares sobre um mesmo problema. Além disso, estes autores refletem sobre os desafios para atuação na EJA bem como evidenciam situações merecedoras de maiores estudos e direcionamentos, como coloca Di Pierro (2003, p. 17):

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Concordando com tal afirmação, Soares (2006, p. 58) também evidencia, “a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício”. Portanto, esta situação, conforme os autores citados envolvem metodologias adaptativas trazidas do ensino para crianças e adolescentes são reproduzidas para um público com faixa etária diferente. Pode-se também atestar, ao olhar para as origens educacionais desta parcela de jovens e adultos que, muitos destes já passaram por metodologias da educação básica e não aprenderam.

Neste mesmo aspecto, estudos mais recentes de Rodrigues (2016, p. 113) atestam que:

O professor precisa estar em constante capacitação, para que possa entender a riqueza de conhecimentos que está posta na sala de aula de 25 alunos da EJA. Conhecer a realidade cultural e social dos alunos, favorecerá a ação pedagógica a ser implementada para a turma, assim, o professor, juntamente com os estudantes, desenvolverão um trabalho de qualidade.

Capacitar os que já atuam e levantar reflexões sobre a necessidade da especialização para atuar na EJA envolve estudos abrangentes sobre o perfil dos educadores, seus desafios e problemáticas pedagógicas nesta modalidade, onde o ensino pode estar se configurando numa adaptação malsucedida. Tais informações darão bases para a análise da pesquisa de campo junto aos educadores.

Com relação aos problemas evidenciados pelos professores em relação à docência na EJA, os estudos de Esteves (2000, p. 108) afirmam que os problemas maiores estão: “Nas condições de trabalho dos agentes do sistema; A formação de professores para enfrentar as novas dificuldades da sala de aula (tanto a formação inicial como a formação continuada).” De fato, a formação dos professores conforme o autor é uma questão a ser refletida por conta das dificuldades que podem se apresentar no dia a dia das aulas.”

As Diretrizes curriculares também evidenciam em seu teor o perfil subjetivo da EJA, modalidade que demanda um olhar diferenciado, como enfatiza Arroyo (2007, p. 7):

Sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de os diluir em categorias muito amplas os desfigura. Eu diria que os últimos anos foram tempos de deixar, ainda, mais recortadas essas configurações do que venha a ser jovem e adultos popular.

Estes sujeitos serão analisados em seu perfil por entender que a docência nesta modalidade requer estudos específicos sobre a demanda que atende, identidades com características ímpares. De acordo com Arroyo (2006, p. 23), são agentes de sua própria história e estão em busca da sobrevivência e do reconhecimento de suas especificidades, para o autor, “[...] continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino

fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade.”

O mesmo autor mostra as especificidades deste público que, muitas vezes, levado pela insegurança, situações que vivenciaram no passado com reprovações e desistências devido a inúmeros motivos, são alunos que podem apresentar uma baixa autoestima, um fator que acarreta dificuldades de aprendizagem se o ensino não for oferecido de acordo com o público que a representa.

Para Paiva e Oliveira (2004) apresentam um perfil estereotipado do sujeito educando da EJA, ou seja, por estarem no mercado de trabalho, o perfil da EJA se configura em alunos que moram distantes da escola, sentem-se cansados, pois trabalham o dia inteiro, encontram muitas vezes uma sala de aula com recursos escassos para a sua aprendizagem e ainda não ganham a merenda escolar pois, segundo os autores, na grande maioria das escolas ela é servida somente no período diurno.

Nesta perspectiva, constata-se na teoria dos autores aqui mencionados que o perfil dos Jovens e Adultos que procuram os estabelecimentos educacionais não mudou muito no decorrer da história, mas há que se estudar a influência das mudanças sociais e culturais em suas expectativas e nos objetivos a serem atingidos por eles através da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado compreendeu-se que um grande desafio perpassa a formação dos professores para o trabalho com a EJA: a utilização da própria instituição de ensino para a discussão e construção do projeto pedagógico e a cotidiana ampliação dos horizontes intelectuais, humanos e profissionais dos docentes. Dessa discussão e reflexão será possível perceber as necessidades reais dos

docentes para a formação: cursos, seminários e a construção de novas relações com os alunos da EJA.

No aspecto relacionado aos saberes que compõem a formação continuada sólida, compreendeu-se que a prática pedagógica das professoras da escola campo possui lacunas, pois apesar do tempo de trabalho com a EJA, ainda existe a necessidade de que o profissional amplie o saber que possui a respeito da organização didático-pedagógica desse segmento educacional, pois na cotidiano escolar, observou-se que os conteúdos ofertados ainda se baseiam em práticas tradicionais que se limitam ao livro didático.

Em relação a prática convém ressaltar que as professoras possuem a experiência necessária, devido ao tempo que já atuam na EJA, para lidar com os alunos e suas necessidades específicas. Porém, sua atuação pouco se baseia no conhecimento adquirido durante os anos de estudo, uma vez que o professor apesar de admitir a importância dos saberes, não tem tido a oportunidade de participar de cursos continuados de capacitação que o habilitem a aprimorar a prática pedagógica desenvolvida nas turmas pelas quais é responsável.

No que tange a formação continuada dos professores, notou-se que esta talvez seja sua maior dificuldade, uma vez que apesar de alguns possuírem a graduação em Pedagogia, não tem a formação continuada necessária para lidar com a EJA de uma forma mais dinâmica, sendo este fato admitido pelos participantes da entrevista. Diante disso, percebe-se que a falta de formação direcionada para esse segmento de ensino é o contraponto mais evidente.

Assim, pode-se destacar que a formação continuada, apesar de ser uma exigência para que os profissionais aprimorem sua prática pedagógica, não está sendo disponibilizada a esses professores. Apesar dos saberes produzidos pelos professores na prática pedagógica, além da experiência durante alguns anos atuando na realidade da EJA, os profissionais ainda necessitam de formação continuada específica voltada para esta modalidade de ensino. Isso pode ser adquirido

mediante a participação em cursos de aperfeiçoamento voltados para a realidade do segmento que atendem e, mais especificamente, da comunidade e dos alunos que estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, não existe dúvida de que os saberes e competências do professor da EJA devem combinar a experiência aliada a formação continuada que, juntas, influenciam positivamente a aprendizagem do professor, resultando em um profissional preparado e com pleno domínio de seu ofício.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Antônio F. **A escola popular e as dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Moderna, 2000.
- ALMEIDA, Roberto S. **Didática e formação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia A. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BUFFA, Antônio A; NOSELA, Claudia S. C. Evasão escolar aumenta em quatro anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, on-line, 22 set. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13730.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- DEMO, Pedro. **Aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- DI SANTO, F. **História da educação no Brasil: Delineamentos e desafios**. Rio de Janeiro: Cultura, 2003.
- ESTEVE, Paulo F. **Profissão docente**. 3. d. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FALSARELLA, Alberto de Sá. **Formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FONTES, Denis S. **Qualificação de professores: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Atividade docente e formação continuada**. 2 ed. São Paulo: Contemporânea, 1996.
- FREIRE, Madalena (Org.). **Observação, Registro e Reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Atividade docente e formação continuada**. 2 ed. São Paulo: Contemporânea, 1996.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HILSDORF, T. S. **Formação ou capacitação: desafios à atividade do professor**. São Paulo: Moderna, 2003.
- IMBERNÓN, F J. **Formação de professores e a aquisição de competências**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Evasão escolar no Ensino Fundamental: uma questão pedagógica**. 2. Ed. São Paulo: EPU, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- HARGREAVES, Antônio. **O mal-estar docente**. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 2014.
- HILSDORF, T. S. **Formação ou capacitação: desafios à atividade do professor**. São Paulo: Moderna, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?** In ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- RIBEIRO, J. F. **Mudança na prática do professor: formação e qualificação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- RODRIGUES, Paulo Novaes. **A prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ROMANELLI, O. **História das políticas para a formação de professores**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2001.
- SARAHIBA, Domingos. **Educação popular**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- SCOCUGLIA, Ronaldo A. **Evasão escolar e autoestima**. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- TAPIA, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular**. São Paulo: UNIJUÍ, 1988.

VÓVIO, Cláudia Lemos, MOURA, Mayra Patrícia, RIBEIRO, Vera Masagão. **Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos**. Módulo Integrado I – SESI, 2000.

VALE, Michael S. e NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1998.

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DAS TECNOLOGIAS

TEACHER TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE USE OF TECHNOLOGIES

Francilma Jansen Ribeiro ¹

RESUMO

Este artigo científico intitulado "A prática pedagógica do professor: Desafios e possibilidades no uso das tecnologias" tem como objetivos compreender o desenvolvimento da prática pedagógica como marco da pós-modernidade e os impactos das demandas sócio-educacionais sobre o processo de ensino do professor e a aprendizagem do aluno; mostrar a importância da atitude determinada do profissional para o exercício de uma prática pedagógica com base nos recursos tecnológicos. A metodologia utilizada fundamentou-se na revisão da literatura, com a contribuição de autores que se reportam em evidenciar a centralidade da temática para as Ciências da Educação. Após o estudo inferiu-se que as políticas educacionais devem se tornar um marco da pós-modernidade, ainda que a globalização insista em "derreter" as relações familiares, sociais, culturais e educacionais, constituindo-se um elemento essencial para que os professores motivem, estimulem e auxiliem os alunos a perceber o valor do conhecimento que adquirem, ao mesmo tempo em que proporciona ao próprio professor a oportunidade de rever sua prática, tendo consciência de seu papel como agente de transformação e aquele capaz de formar opiniões e preparar os alunos para serem agentes críticos e participativos na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Globalização. Ensino. Desafios. Pós-modernidade.

ABSTRACT

This scientific article entitled "The pedagogical practice of the teacher: Challenges and possibilities in the use of technologies" aims to understand the development of pedagogical practice as a mark of post-modernity and the impacts of socio-educational demands on the teacher's teaching process and student learning; to show the importance of the professional's determined attitude for the exercise of a pedagogical practice based on technological resources. The methodology used was based on the literature review, with the contribution of authors who report to highlight the centrality of the theme for Educational Sciences. After the study, it was inferred that educational policies must become a post-modern milestone, even if globalization insists on "melting" family, social, cultural, and educational relationships, constituting an essential element for teachers to motivate, stimulate, and help students to realize the value of the knowledge they acquire, while providing the teacher himself the opportunity to review his practice, being aware of his role as a transformation agent and the one capable of forming opinions and preparing students to be critical and participatory agents in society.

KEYWORDS: Teacher. Globalization. Teaching. Challenges. Post-Modernity.

¹ Mestra em Ciências Da Educação pela ACU - Absolute Christian University (Flórida/USA); Pós-Graduação em Gestão, Supervisão E Orientação Educacional – Faculdade De Teologia E Ciências Humanas – Fatech (Macapá/Ap); Licenciatura em Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Educadores e pesquisadores da atualidade, que vivenciam a dinâmica das transformações sociais que ocorrem com muita rapidez, em vários níveis do processo educativo, especificamente no Ensino Fundamental, tem se deparado com muitos desafios para o exercício de uma prática pedagógica transformadora e eficaz, ainda que muitas possibilidades de tornar o ensino versátil estejam diante desse professor.

Sobre isso, nota-se o quanto é comum observar que a questão do processo de ensino e aprendizagem em classes do Ensino Fundamental constitui tema de debates em várias instâncias do sistema educacional público, principalmente em relação às práticas pedagógicas e aos saberes produzidos nesse segmento. Evidentemente, escola e sociedade compreendendo essa situação, que é mais recorrente do que se pensa, necessita utilizar mecanismos que venham a assegurar não apenas a inserção de indivíduos no Ensino Fundamental, mas, principalmente, a produção e propagação de conhecimentos que possam derivar de uma prática pedagógica realmente funcional em favor dos alunos.

O enfoque nesse campo ocorre por que existe o reconhecimento de que a prática pedagógica do professor geralmente sofre com a falta de uma formação mais específica do educador para lidar com os desafios inerentes ao trabalho docente, sendo que uma discussão que analise a situação atual das práxis, torna-se essencial para compreendermos a questão.

Ao se discutir essa temática surge a oportunidade de mostrar a comunidade científica e a sociedade, de um modo geral, algumas dessas questões que não são levadas em consideração ao se avaliar a qualidade do ensino disponível e que em muitas pesquisas acadêmicas não são consideradas relevantes ao se determinar estratégias pedagógicas e didáticas para melhorar a educação contemporânea.

Com base nesses pressupostos o estudo tem como objetivos compreender o desenvolvimento da prática pedagógica como marco da pós-modernidade e os impactos das demandas sócio educacionais sobre o processo de ensino do professor e a aprendizagem do aluno; mostrar a importância da atitude determinada do profissional para o exercício de uma prática pedagógica transformadora.

A metodologia utilizada fundamentou-se na revisão da literatura, a partir da concepção de autores que se preocupam em relacionar a teoria a prática, especialmente quando se trata de discutir a centralidade da atividade prática do educador como marco da contemporaneidade para o trabalho dinâmico e integrador no exercício da profissão docente.

A TECNOLOGIA E SUA UTILIZAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Na sociedade contemporânea, mais especificamente no século XXI, o cenário global mostra-se movida por uma grande mundialização repleta de dinamicidade, que naturalmente trazem processos que aceleradamente transforma estrutural, política e socialmente as sociedades. Tudo isso tem relação direta com as tecnologias, que trouxeram impactos tão imensuráveis que causou uma real revolução nas tecnologias de informação e comunicação, levadas por uma nova ordem mundial: a tecnologia passou a ser frequente no dia a dia das pessoas.

Segundo Libâneo (2009), para tratar-se da temática que se conecta com tecnologia (techné), é preciso ter em mente que ela não pode ser confundida com ciência, pois a tecnologia tem como princípio e impulso a necessidade prática de fazer as coisas e também atingir objetivos práticos. Por outro lado, a ciência já se reconhece como um meio que se tem para adquirir conhecimentos sobre o mundo de maneira formal e estável, sistematizadamente, ou seja, deve-se

ter como provas demonstrações com testagens feitas por outras pessoas.

Quando se fala de Tecnologias de informação e comunicação (TICs), trata-se principalmente de métodos usados para comunicação, que surgiram no período da Terceira Revolução industrial, em que os meios tecnológicos tinham como objetivo primordial agilizar, horizontalizar e deixar menos palpável os conteúdos comunicacionais através da digitalização em redes de captação e sua consequente distribuição.

Conforme Guimarães e Ribeiro (2007), TICs é uma expressão que tange ao papel que a comunicação tem em suas múltiplas maneiras existentes, seja cabos, com fio ou sem fio, e sua relação com as tecnologias de informação. Pode-se entender que as TICs se constituem de vários meios técnicos utilizados para abordar à informação e também apoiar na comunicação, incluindo-se computadores e seus hardware, rede tele móveis. De outro modo, TICs compõe-se em TI como outro qualquer modelo de transmissão de informações e se incorporam das tecnologias que interferem e fazem o processo de mediação de informação e comunicação dos seres humanos. Além disso, as TICs podem ser compreendidas como conjunto de tecnologias que se integram entre si e possibilitam das formas de comunicação.

Ao se constatar o advento revolucionário da internet, da dinamicidade no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos socialmente construído e às informações que ficam guardados em bancos de dados virtuais, da velocidade na difusão de tecnologias de informação e comunicação no cenário global, pode-se perceber que as tecnologias, por estarem constantemente presentes na vida das pessoas, têm também relevância quando levadas aos contextos educativos, principalmente na Ensino Fundamental.

Seguindo esse viés, as escolas não devem privar-se do seu dever de refletir sobre as ações pedagógicas que buscam incluir os em sociedade que a

cada dia que passa torna-se mais tecnologizada. Segundo Libâneo (2009, p. 54), “educação e comunicação sempre andaram juntas na reflexão pedagógica “. Muitas vezes, nesse contexto, o termo educação e comunicação foram vistos como sinônimos, ou também tiveram o mesmo significado em dimensões muito próximas.

É importante ressaltar que as práticas educativas trazem em si processos de comunicação que são intencionais, buscando alcançar objetivos que se relacionam com a formação cidadã. Por essa razão, na Ensino Fundamental, é primordial que exista o contato com as tecnologias e materiais que tanto levem à curiosidade quanto possam ser um auxílio às aulas: “os instrumentos usados também podem variar e serem comparados em suas características e possibilidades. Deve possibilitar o uso de diferentes materiais pelas crianças e permitir sua manipulação” (YAZLLE, 2015, p. 91). Ao se referir a comparação entre possibilidades, o autor diz que os professores devem refletir, com criatividade, como se pode ou deveria usar as tecnologias em sala de modo a ser útil à aprendizagem.

Além disso, a formação em que se privilegia o uso das tecnologias na Ensino Fundamental surte efeito positivos, como demonstra Yazlle (2015, p. 85):

Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções. Portanto, o trabalho [...] pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas.

O professor, nesse sentido, aparece como um mediador no processo entre as tecnologias (que podem ser representadas como conhecimento) e os alunos (que podem ser representados como os que buscam o conhecimento). Como o professor apenas media esse

processo, incentiva-se ao tempo a autonomia dos alunos no uso dos recursos tecnológicos.

Alarcão (2008) frisa que a utilização de TICs na educação, principalmente a internet e computadores ou dispositivos móveis diversos, geram discussões que se dividem entre duas opiniões quanto a sua aplicabilidade. As opiniões que são negativas quanto a utilização das tecnologias argumentam que seria necessário um alto custo para o uso do computador, que bate de frente com a situação econômica as quais vivem muitas escolas, que sentem carência em recursos materiais simples, como merenda, carteiras, pincéis e professores com salários baixos.

Nesse sentido, as inúmeras dificuldades que as condições físicas e estruturais das escolas trazem, estão se minimizando quando não se reduz o uso dos recursos somente à sala de aula, mas se incorporam também ao âmbito administrativo e pedagógico, facilitando na organização e em situações diferentes.

No entanto, o ponto positivo e até otimista é o que chama atenção a utilização do computador e as tecnologias móveis como meio de despertar a curiosidade dos alunos. Já existiram muitas propostas que tinham o intuito de fazer impulsionar o educando a raciocinar e questionar, intuir e imaginar. Porém, ainda hoje o aluno acaba por receber os conhecimentos todos prontos, às vezes através da memorização para serem aplicados em situações específicas. Os conhecimentos que as TICs podem possibilitar, por outro lado, por incentivarem a autonomia, fazem com que os conhecimentos possam ser aplicados em realidades concretas, o que se assemelha ao que os métodos construtivistas prescrevem (MORAN, 2001).

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

As tecnologias de informação e comunicação (TICs), no mundo contemporâneo, estão cada vez mais presentes no cotidiano das sociedades globalizadas,

desde atividades básicas e comuns até as mais complexas, sendo usadas em pesquisas científicas, por exemplo. Com a chegada das TICs, tornou-se possível a otimização do tempo, a ampliação de oportunidades (uma vez que muito se pode fazer online), assim como a facilidade na comunicação entre as pessoas e rapidez em se conseguir informações.

Ribeiro, Castro e Regattieri (2007) exemplificam as novas tecnologias de informação e comunicação que, com mais frequência, aparecem no contexto escolar, apontando para as tecnologias digitais, feitas principalmente com o intuito de veicular um conteúdo ou informação, através de mídias básicas, como livros didáticos, telefones, revistas, internet CDs, que buscam reproduzir à informação, enquanto os professores mediam esse uso. Apesar da importância de se utilizar esses mecanismos na Ensino Fundamental, ainda há uma certa resistência em sua inserção por causa da dificuldade em seu manejo.

Fadel *et al* (2014) retratam a gamificação no meio educacional, que é um processo em que os jogos eletrônicos acontecem em contextos diferentes, como uma forma de usar as novas tecnologias no Ensino Fundamental. A cultura *maker* (de criação), por exemplo, é um modo de desenvolver a criatividade nas crianças na etapa da Ensino Fundamental, a fim de despertar vivências. As atividades com baixas tecnologias, como as animações curtas, são um bom mecanismo para a reflexão e um ponto de partida para se conectar à outras atividades a partir daquela.

Além disso, os autores ressaltam que a criação é um meio de os próprios alunos criarem suas próprias tecnologias. Quando uma criança molda uma massinha e cria um pequeno boneco, aquilo passa a ser uma tecnologia. Nesse sentido, a confecção de materiais feitos com papéis coloridos, garrafas e sucata são um meio de criar tecnologia e desenvolver também a sustentabilidade, além de trabalhar a autonomia nos alunos para construir um instrumento que servirá nas aulas.

Por essa razão, como parte das múltiplas relações que acontecem e se desenvolvem dentro da sociedade, a educação também se conecta com as transformações sociais, políticas e econômicas (FREIRE, 2011). Nesse contexto, as inovações e a revolução tecnológica também trouxe mudanças na escola e na concepção de educação. Por isso necessariamente “torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (BRASIL, 2013, p. 18). Desse modo, ao se entrar no mérito do acesso, na escola, às tecnologias, reforça-se a inclusão social ao mesmo tempo em que elas podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Na etapa da Ensino Fundamental, desde que se emancipou de seu caráter meramente assistencialista, começou-se a pensar em uma forma de organização que conectasse tanto cuidado quanto a necessidade de educação em seu sentido cognitivo, e passou a ser entendida como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12).

As atuais concepções para a Ensino Fundamental buscam, de inúmeras maneiras, o estabelecimento de relações entre as diferentes linguagens, em que a tecnológica também aparece. No entanto, como ressalta Yazlle (2015), ao se tratar da união dialógica entre várias formas de linguagem, principalmente as que se referem às TICs, a preocupação passa a ser a de contribuir de modo que a utilização de recursos tecnológicos auxilie quando se discute a questão da cultura a partir de um projeto emancipatório e do uso correto das tecnologias. Como consequência, trabalhar-se tais assuntos facilitaria no desenvolvimento desde cedo de um aluno crítico que se

apropria apropriadamente dos saberes presentes na sociedade.

Segundo Ferraz e Ferrari (2009), as novas tecnologias de informação e comunicação carregam também, na contemporaneidade, os símbolos entorno dos quais as pessoas estão a se relacionar diariamente. As produções da cultura de massa, os sons e as luzes e todos os signos que captamos com os sentidos carregam a multiplicidade sociocultural do mundo atual. Nesse sentido os meios de comunicação – por estarem em constante contato com as crianças, seja nas músicas infantis, seja nos desenhos animados, trazendo em consequência influências nos seus modos de vestir, falar e ver o mundo – e acabam se tornando um meio pelo qual é possível utilizar como ferramenta para o ensino.

Desse modo, o design de comunicação visual e as mídias comunicativas emergem como um meio que, por estar presente no cotidiano dos alunos, pode vir a ser um mecanismo para o ensino. Tendo como objetivo a ampliação do horizonte de conhecimento, os componentes midiáticos se poderiam revelar por meio da apreciação e leitura, interpretação e análise das produções comunicativas.

O uso das novas tecnologias como o celular, o tablet o iPad, dentro do ambiente escolar já vem sendo efetivado há alguns anos. A própria revolução industrial trouxe para as fábricas um novo padrão de exigência, onde cada vez mais as pessoas tinham que se aprimorarem para a utilização das máquinas que vinham do exterior, essas mesmas pessoas iludidas por um salário e vida melhor começaram a busca por um perfil profissional melhor ditando uma nova organização no mercado industrial e educacional.

A introdução dos computadores nas escolas públicas aconteceu vinculada a importância de se perceber a necessidade de planejamento e capacitação daqueles que assumiam o papel de mediadores do processo, ou seja, professores, técnicos e gestores. Evidentemente, sem um planejamento cuidadoso a respeito da forma como os recursos tecnológicos seriam utilizados e

repassados aos alunos seria provável a ocorrência de muitos equívocos a respeito da verdadeira função destes recursos no sentido de acelerar o processo de ensino e aprendizagem (MELO, 2009).

Naturalmente, no planejamento a ser efetuado seria necessário levar em conta a realidade da escola para que o diagnóstico correto fosse feito e então os esforços em prol da implantação progressiva da tecnologia pudessem receber primazia.

Para Bastos (2007) deve-se lembrar que uma das funções do planejamento consiste em estabelecer diretrizes básicas para que a escola possa funcionar de maneira ordeira e positiva. Por isso mesmo se a escola representa um lugar de construção do conhecimento, então não há como duvidar do seu potencial para tornar tais recursos um meio favorável de auxílio ao aluno no sentido de ampliar o saber indispensável à fim de que a preparação para o exercício de uma profissão e o envolvimento ativo com o meio ocorra com maior eficiência.

O computador, utilizado como ferramenta de inovação pedagógica, pode ajudar o professor a enriquecer sua prática e a tentar modificá-la. mas para isso é necessário que o professor tenha a disposição para poder evoluir em suas práxis, fundamentando teorias que lhe permitam identificar os problemas, as limitações e o estilo assumido em seu modo de agir e ainda buscar formas de atuação que promovam um maior desenvolvimento de seus alunos.

Desta forma, Almeida nos explica que, o professor mediador procura reconhecer o momento propício de intervir para.

[...] promover o pensamento do sujeito e engajar-se com ele na implementação de seus projetos, compartilhando problemas, sem apontar soluções; respeitando os estilos de pensamento e interesses individuais; estimulando a formalização do processo empregado; ajudando assim o sujeito a entender, analisar, testar e corrigir os erros. (ALMEIDA 2011, pp.229)

O objetivo de introduzir novas tecnologias na escola consiste em realizar coisas novas e pedagogicamente produtivas que não podem ser efetivadas de outras maneiras. O professor aprendiz, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar estas tecnologias. A escola passa a ser um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro.

Às escolas cabe a introdução das novas tecnologias de comunicação e conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, capacitar o aluno a buscar corretamente a informação em fontes de diversos tipos. É necessário também, conscientizar toda a sociedade escolar, especialmente os alunos, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural. As mais avançadas tecnologias poderão ser empregadas para criar, experimentar e avaliar produtos educacionais, cujo alvo é avançar um novo paradigma na Educação.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FUNDAMENTO ESTRATÉGICO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS

A formação do professor como fundamento essencial para a prática pedagógica levanta questões relevantes sobre esta formação, e revela que ainda é possível notar no espaço escolar concepções que consideram o professor como simples técnico reproduzidor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, e com essas práticas sendo desenvolvidas, o fracasso escolar e as desigualdades escolares se fortalecem (PIMENTA, 2012).

E para que elas possam ser superadas ela ressalta a importância e necessidade de repensar a formação de professores. Neste sentido a autora enfatiza a importância de se repensar a formação inicial e contínua do docente, a partir das suas práticas pedagógicas, pois, apoiando-se apenas nas estruturas das concepções reprodutoras não é possível compreender na sua totalidade como se opera a

produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares.

Na sociedade em que a escola desenvolve sua proposta pedagógica existem pressões que se manifestam por todos os setores em face da velocidade das informações, da revolução tecnológica e da competitividade no mercado de trabalho. Há uma situação de instabilidade geral que provoca insegurança e incertezas, com o próprio tempo adquirindo novas dimensões, em nada se assemelhando a outras épocas, principalmente quando se pensa na instituição escolar como um espaço sociocultural. Assim, nessa primeira década do século XXI, denominada de “pós-modernidade” que sucedeu a modernidade, as transformações são evidentes na forma como a escola tem desempenhado seu trabalho

Pós-modernidade é uma condição na qual as vidas políticas, econômicas, organizacionais e até mesmo a pessoal passam a ser organizadas em torno de princípios muito diferentes daqueles da modernidade. Filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações ao lado do alargamento e rapidez na divulgação da informação fazem com que se rompam antigas certezas ideológicas e as pessoas descubram que existem outras formas de viver (HARGREAVES, 2014, p. 37).

Não há dúvida, portanto, que em diversificados campos de atividade, muitos profissionais buscam a inovação, o diferente, formas alternativas e pouco convencionais de agir, numa corrida para se atingir os objetivos propostos. Apesar das instituições de ensino constituírem espaços formadores do cidadão e disseminadoras da cultura, observa-se que os professores, possuem muitas habilidades por eles adquiridas no próprio ambiente de trabalho, em um tempo muito inferior ao que se julga ser necessário.

A questão de como utilizar a escola enquanto espaço sociocultural gera muitas discussões. Hoje, a

introdução da tecnologia e de formas inovadoras de ensinar vem sendo discutida no sentido de se apoiar ambientes de aprendizagem mais abertos e motivadores com foco na formação sociocultural do aluno.

Chaves (2011, p. 2) explica que:

Pensar na educação apenas como uma forma de transferência de conhecimento do professor para o aluno, como um despejar de informação de um recipiente para o outro, não é mais possível. [...] Nem mesmo sabemos o que vão ser e fazer daqui a alguns anos. Os alunos de hoje não podem pressupor que terão uma só carreira em suas vidas, porque os empregos que hoje existem estarão radicalmente alterados no futuro próximo. Para que sejam bem-sucedidos, os indivíduos precisarão ser extremamente flexíveis, podendo, assim, mudar de uma companhia para outra, de uma carreira para outra [...] os alunos de amanhã precisam é de domínio das próprias formas de aprender. A educação não pode simplesmente ser prelúdio para uma carreira: deve ser um empreendimento que dure a vida inteira (CHAVES, 2011, p. 2).

Os desafios postos pelas políticas educacionais são grandes para os professores na escola, pois exige-se que o professor utilize a instituição como um espaço sociocultural para a formação do aluno. Na realidade isso é um paradoxo, pois muitos têm como vantagem apenas sua frágil e ultrapassada formação, crenças referentes à capacidade humana de aperfeiçoamento, o ideal de educação.

Habermas (2008) diz que o problema maior reside na visão idealista, um tanto ingênua do trabalho educativo, distanciado da realidade dos dias atuais. A função da escola na sociedade contemporânea tem como objetivo básico à socialização dos alunos, que consiste em prepará-los para o trabalho e formá-los como cidadãos, levando em consideração suas práticas culturais.

Se antes era necessário o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, hoje isto é condição primeira para a realização e sobrevivência no mundo do trabalho e a participação efetiva na vida pública.

Hoje, já existe o consenso de que a escola é um espaço de formação sociocultural por excelência, ao mesmo tempo em que a tarefa do professor é múltipla, tendo várias facetas: o professor é, ao mesmo tempo, administrador, gerenciador de suas ações, planejador, sistematizador, programador e avaliador. Também é orientador, buscando cada vez mais compreender a necessidade de ter intensa vida cultural e social participando de projetos e eventos necessários ao seu desenvolvimento e profissionalização principalmente em relação a diversidade sociocultural que se apresenta na escola.

O professor precisa aprimorar sempre seu conhecimento, com base numa atitude que serve de exemplo para os alunos. Segundo Bordieu (2004, p.19) o professor “vivencia e compartilha com os alunos a metodologia que está preconizando”.

Portanto, ao utilizar a escola como um espaço sócio-cultural o professor busca construir uma nova metodologia mais adequada aos novos tempos com o objetivo de usar favoravelmente os recursos didáticos e pedagógicos em suas aulas. Desta forma o professor mediador na educação contemporânea, procura reconhecer o momento propício de intervir, usando a escola como um espaço sócio-cultural

[...] promover o pensamento do sujeito e engajar-se com ele na implementação de seus projetos, compartilhando problemas, sem apontar soluções; respeitando os estilos de pensamento e interesses individuais; estimulando a formalização do processo empregado; ajudando assim o sujeito a entender, analisar, testar e corrigir os erros. (ALMEIDA 2011, pp.2.29)

Isso mostra que o professor, utilizando metodologias adequadas, pode auxiliar e influenciar na

formação cultural do aluno. Isso favorece a noção de que a educação deve se tornar um instrumento mais interessante que prepara o aluno para o futuro. Essa é a política educacional necessária para que o sistema de ensino avance.

Por outro lado, as escolas, precisam desenvolver recursos e profissionais mais adequados as necessidades dos alunos apoiando o processo de mudança na atuação do professor, que é um dos principais agentes de mudanças, buscando capacitar o aluno para lidar com os desafios do cotidiano.

Para Esteve (2013, p. 29)

É necessário também, conscientizar toda a sociedade escolar, especialmente os alunos, da importância das mídias para o desenvolvimento social e cultural. As mais avançadas tecnologias poderão ser empregadas para criar, experimentar e avaliar produtos educacionais, cujo alvo é avançar um novo paradigma na Educação.

Lamentavelmente, o trabalho do docente nesta primeira década do século XXI, ainda é caracterizado uma série de contrapontos: o currículo muitas vezes inflexível, o planejamento que, frequentemente, não tem aplicação prática a diversidade de situações que o aluno enfrenta no dia a dia, as metodologias de ensino que tornam o trabalho do professor cansativo e indigesto e a didática tradicional que reproduz uma concepção de ensino e aprendizagem vazia de sentido e contraditória.

Esse último quesito é ainda mais preocupante quando se percebe que a pesquisa-ação ainda não é uma prática desenvolvida por muitos docentes que trabalham no contexto escolar. Geralmente, nota-se a preocupação de muitos profissionais em desenvolver seu conhecimento teórico em detrimento de uma prática necessária e atuante. Outros preferem desenvolver a ação pedagógica sem informações teóricas suficientes para fundamentar a *práxis*, o que pode resultar em um trabalho desconectado com as

principais tendências e pressupostos de educadores do passado que conseguiram contribuir com suas teorias para a autonomia e emancipação do pensamento educacional.

Infelizmente a tendência de se desenvolver uma didática de cunho tradicionalista ainda é preocupante, pois tem limitado a formação de sujeitos que tenham como ponto de apoio a autossuficiência, a crítica, a criatividade, o diálogo com a realidade, a disciplina e o comprometimento de todos com a educação capaz de gerar valores, responsabilidades e a formação crítica.

De acordo com Alves (2006, p. 35) diferente dessa tendência é preciso “procurar novas visões sobre os mais variados temas, apresentando uma maneira particular de entender a realidade e fazendo seu próprio questionamento, a fim de chegar à elaboração da própria visão sobre as questões cotidianas”.

Isso pode fazer a diferença entre o sucesso ou o fracasso do ensino e aprendizagem na escola, ou seja, é preciso ir de encontro a noção de educador como aquele profissional que tem a preocupação principal de apenas transmitir conteúdos, buscando sempre refletir sobre seu papel e a importância de desenvolver uma didática que seja viva, transformadora, dinâmica e atuante.

É evidente que isso incita a análise de uma questão anterior a essa, ou seja, a qualidade da formação do docente para o exercício da profissão. Quando se discute de forma realista essa situação, então é possível entender porque os reflexos de uma educação tradicionalista ainda são recorrentes na prática docente e na didática atualmente adotadas na escola.

Desse modo observa-se que faltam professores em redes públicas de educação, pois mesmo havendo pessoas com formação, estas se recusam a ministrar aulas em função dos baixos salários ou do desgaste profissional. Jovens recém-formados são recrutados para que não se fique sem aula nas escolas. Em certas

regiões, faltam profissionais da educação até na rede privada, cujo salário é um pouco mais adequado.

Há casos em que melhorias salariais e cursos de formação são propostos pelo governo ou pelos mantenedores do ensino, preocupados com a profissionalização, formação e especialização dos profissionais, bem como com a aprendizagem do aluno mediante a informatização dos recursos didáticos e pedagógicos.

Para alguns segmentos da sociedade, o educador e a escola são necessários, exigindo-se criatividade no trabalho, bem como a necessidade de preparar as novas gerações para uma sociedade de rápidas mudanças. A situação do professor tem, obviamente, uma relação intrínseca com a percepção social do valor das instituições escolares e dos recursos que ela emprega.

O fato de existir um desconforto, promovido pelas políticas educacionais em curso, especialmente no tocante ao papel do educador é abordado por Esteve (2013) a respeito do desconforto profissional vivido pelos docentes, gerado por fatores, como:

a) Aumento de exigência em relação ao professor: é cada vez maior o número de responsabilidades. Além do domínio da disciplina, pede-se que ele seja pedagogo, organizador de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual, e assim por diante. Tal aumento de exigência não seria acompanhado, segundo o autor, pela alteração na formação do professor;

b) Inibição educativa de outros agentes de socialização: a família, em virtude da incorporação da mulher no trabalho e da redução do número de seus membros e horas de convívio, vai delegando à escola maior responsabilidade no que diz respeito a um conjunto de valores básicos;

c) Desenvolvimento de fontes de informações alternativas: os meios de comunicação alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a integrar tais meios à aula;

d) Ruptura do consenso social sobre educação: atualmente, a sociedade encontra-se perante uma socialização divergente: uma sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e a aceitação de conteúdos multiculturais;

e) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo: os pais sentem-se desamparados em relação ao futuro dos filhos, em especial, em virtude do aumento das taxas de desemprego. Percebem que a educação não gera automaticamente maior igualdade social, abandonando a idéia de ensino como promessa de um futuro promissor. Por outro lado, a emergência de uma sociedade voltada para o prazer individual acaba por gerar uma defesa incondicional dos alunos, sejam quais forem os conflitos e as razões que assistem ao professor;

f) Menor valorização social do professor: como o status social é estabelecido em termos exclusivamente econômicos, a função de docente passa a ser desconsiderada ou relativizada;

g) Mudança dos conteúdos curriculares: a velocidade da criação e da socialização de informações gera uma permanente insegurança a respeito da atualidade do conhecimento à disposição do professor;

h) Escassez de recursos materiais;

i) Mudança na relação professor-aluno; o autor destaca a impunidade crescente dos alunos;

j) Fragmentação do trabalho do professor. Neste aspecto destacam-se o acúmulo de tarefas, envolvendo administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação aos alunos, atendimento aos pais, participação em seminários e reuniões de coordenação.

No contexto das múltiplas contradições e transformações socioeconômicas e políticas em que se apresenta mergulhada a educação brasileira na sociedade contemporânea, pode-se perceber que entre as significativas transformações que ocorreram e ocorrem em relação à formação de professores em termos de pesquisas educacionais, ainda vivencia-se no interior de muitas escolas o fracasso escolar, e muitas

vezes o professor é julgado e condenado como único mentor desse fracasso, o que muitas vezes o faz desistir da docência o que é lamentável. Então, questiona-se, por que dessa disparidade, dessa falta de sintonia entre os avanços teóricos e suas transposições referenciais como base para uma prática docente significativa nas escolas brasileiras e no contexto local. Pensa-se que é preciso compreender como ocorre a formação do professor, o que e como pensa a sua prática, e se tem clareza do seu papel como agente educativo de fundamental importância no processo educacional.

Em relação a essa questão da formação levanta-se questões relevantes sobre esta formação, e revela que ainda é possível notar no espaço escolar concepções que consideram o professor como simples técnico reproduzidor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, e com essas práticas sendo desenvolvidas, o fracasso escolar e as desigualdades escolares se fortalecem.

E para que elas possam ser superadas ela ressalta a importância e necessidade de repensar a formação de professores. Neste sentido a autora enfatiza a importância de se repensar a formação inicial e contínua do docente, a partir das suas práticas pedagógicas, pois, apoiando-se apenas nas estruturas das concepções reprodutoras não é possível compreender na sua totalidade como se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares.

Nota-se que o próprio professor reconhece a importância e necessidade da formação e/ou qualificação para desenvolver um trabalho dinâmico que realmente atenda as expectativas da formação para o exercício da cidadania. Sem essa qualificação, o professor que lida com turmas diversificadas pode contar apenas com sua experiência, sem qualquer subsídio científico para trabalhar com recursos didáticos e pedagógico que dinamizem a aprendizagem dos alunos que estão sob sua responsabilidade.

Essa resposta direta e cheia de significados remete ao que diz Nóvoa (2007, p. 81) quando explica que “a ampliação do número de cursos é um meio de preparar com eficiência os docentes para enfrentar os desafios da prática pedagógica”.

O professor reflexivo não pode, e nem deve caminhar sozinho, é preciso que a escola como um todo, também seja uma escola reflexiva, pensante, crítica e envolvente. A autora ressalta que a escola neste sentido, tem que ser organizada, de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas, e a autora vai mais longe, ao apontar que a escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza cumpri-lo, para que dê conta de responder aos seus objetivos e necessidades. E enfatiza ainda que para formar professores reflexivos para e numa escola reflexiva, faz-se necessário “[...] vencer as inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo, para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (ALARCÃO, 2013, p. 47).

Pode-se constatar que nas inúmeras experiências de formação de professores que na maioria das vezes, fala-se muito, há discursos pomposos, bonitos, entretanto, vazios de sentido e sem articulações com a prática pedagógica e docente. Não se percebe mudanças na prática, é como se não tivesse ponte, conexão com o cotidiano da escola, e os mesmos erros ou dificuldades se repetem anos, pós anos, por não conseguirem fazer a ponte, a conexão significativa, crítica, que permita ou favoreça o professor a agir e falar com propriedade, firmeza com o poder da razão, do conhecimento.

Em termos simples é necessário no tempo atual ampliar o número de cursos de formação e especialização direcionados ao professor no ensino e aprendizagem. E isso não é apenas uma questão de quantidade mas de qualidade, pois os desafios para o exercício do professorado são cada vez mais

diversificados fazendo com que muitos escolham o caminho mais fácil e exerçam suas atividades de maneira pró-forma: cumprem horário, ministram aulas baseadas em planejamentos que apenas se repetem e avaliam apenas preocupados com notas. Portanto, deve-se mudar a atitude em relação a prática pedagógica e a formação continuada como meios de superar os desafios impostos pelo meio intra e extraescolar.

Assim, políticas educacionais fundamentadas na realidade, adequadas as necessidades dos alunos, embora não sejam colocadas em prática, é uma necessidade urgente se o desejo de todos é a transformação social igualitária, afinal, conforme Demo (2006, p. 49) “o sistema não teme o pobre com fome, teme o pobre inteligente, consciente dos seus direitos e deveres”

As políticas da educação reconhecem que a tarefa docente é múltipla, tendo várias facetas: o professor é, ao mesmo tempo, administrador, gerenciador de suas ações, planejador, sistematizador, programador e avaliador. Também é orientador, buscando cada vez mais compreender a necessidade de ter intensa vida cultural e social participando de eventos necessários ao seu crescimento e profissionalização principalmente em relação aos recursos que a tecnologia informacional dispõe.

A importância da valorização profissional do professor no âmbito das exigências de sua prática, as lutas e desafios enfrentados em salas também precisam ser levados em consideração, o que reflete diretamente no processo de construção do ensino a partir de uma didática que deixa para trás o tradicionalismo e se empenha no avanço dinâmico na forma de mediar o conhecimento.

No aspecto relacionado aos saberes, entendemos que a prática pedagógica da maioria dos professores possui lacunas, pois apesar do tempo de trabalho com esse segmento (Ensino Fundamental), ainda existe a necessidade de que o profissional amplie o saber que possui a respeito da organização didático-

pedagógica, pois no cotidiano escolar, observou-se que os conteúdos ofertados ainda se baseiam em práticas tradicionais que se limitam ao livro didático (ALARCÃO, 2013).

Em relação as práticas convêm ressaltar que o professor deve possuir a experiência necessária, para lidar com os alunos e suas necessidades específicas. Porém, sua atuação pouco se baseia no conhecimento adquirido durante os anos de estudo, uma vez que muitos professores apesar de admitir a importância dos saberes, não tem tido a oportunidade de participar de cursos de capacitação, originários das políticas educacionais, que o habilitem a aprimorar a prática pedagógica desenvolvida nas turmas pelas quais é responsável.

Em discursos frequentes no contexto escolar, principalmente, ouve-se falar em prática pedagógica quase que cotidianamente, porém com maior propriedade esse termo é proferido pelos professores que atuam no processo de ensino e de aprendizagem (TARDIFF, 2012)

Partindo desses princípios norteadores, pode-se inferir que prática pedagógica se refere à ação, a maneira, os processos implicados no fazer da docência, ou seja, no ato de “dar aulas”, de desenvolver a docência. E é exatamente no contexto, no desenvolver dessa prática pedagógica propriamente dita é que são construídos os saberes docentes. É lá na sala de aula, e de forma mais ampla no contexto em que a escola está inserida, nas múltiplas relações e inter-relações em que surgem os confrontos, as contradições sobre o que se sabe sobre a docência, ou o que não se sabe, pois nem sempre as expectativas criadas pelos professores se aproximam da realidade presente.

E nesse campo onde forças positivas e negativas se embatem, e ao mesmo tempo quando bem canalizado, explorado torna-se um celeiro de experiências e aprendizagens, que por si só não é possível compreender as suas razões, é preciso que se tenha compreensão dos processos educativos, dos

fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos da educação, o que é e deve ser trabalhado na formação inicial (acadêmica) e contínua do professor, ou seja, no exercício da docência de forma reflexiva e crítica como se pontuou anteriormente. Partindo dessa ótica, Tardif (2012, p.11) pontua:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc.

Esse saber é construído ao longo da carreira profissional, é nesse processo que o professor aprende, se apropria progressivamente dos saberes necessários para o desenvolvimento da sua atividade ou exercício de professor. É lá, na prática que paulatinamente o professor vai construir e desconstruir saberes, e esses saberes devem ser tomados como fontes inesgotáveis de estudos e reflexões.

Finalmente, numa realidade multidimensional, é preciso constantemente reavaliar as políticas educacionais e o papel *real* do docente tendo em vista que ele é o multiplicador de informações, possui conhecimento científico, mas também precisa conhecer as realidades dos seus alunos, na prática não se exige apenas o conhecimento adquirido nas graduações, mas também o conhecimento de mundo, uma prática reflexiva com base na didática humana, dinâmica, estimulante e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios inerentes a contemporaneidade e sob a forte influência da globalização, o professor precisa observar mais atentamente aqueles que estão sob sua responsabilidade, pois cada um é um universo e requer

um cuidado especial. Esta é uma tarefa difícil e requer um bom planejamento elaborado pelo próprio docente valorizando a realidade do aluno.

Como consequência disso, políticas educacionais e, mais especificamente o professor, devem se desvencilhar do ensino tradicionalista buscando soluções para os problemas apresentados pela globalização. Assim, não se deve planejar sem antes conhecer a clientela a quem se destina esses conhecimentos, devendo-se partir de uma sondagem, afim de se construir um conhecimento coletivo partindo de sua realidade, com o objetivo de transformá-la.

As relações apresentadas no pensamento pedagógico ligado ao contexto sócio-cultural têm um aspecto marcante no processo educativo, especialmente quando se concentra nas dificuldades de aprendizado que levam muitos a desistir de adquirir uma educação de qualidade, dependendo dos fatores que incidem diretamente no desenvolvimento das funções superiores, os reflexos são descritos no sucesso ou não do aluno nos diversos níveis de ensino.

Por isso, não há como negar que as políticas educacionais devem se tornar um marco da pós-modernidade, ainda que a globalização insista em “derreter” as relações familiares, sociais, culturais e educacionais, constituindo-se um elemento essencial para que os professores motivem, estimulem, ajudem os alunos a perceber o valor do conhecimento que adquirem, ao mesmo tempo em que proporciona ao próprio professor a oportunidade de rever sua prática, tendo consciência de seu papel como agente de transformação e aquele capaz de formar opiniões e preparar os alunos para serem agentes críticos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, D. A. **Saberes e práticas pedagógicas no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2003

ALMEIDA, Roberto S. **Didática e formação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAVES, Pedro Moreira. **O exercício da pedagogia: reflexões e desafios**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2011.

DEMO, Pedro. **Aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ESTEVE, Paulo F. **Profissão docente**. 3. d. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Atividade docente e formação continuada**. 2 ed. São Paulo: Contemporânea, 1996.

FONTES, Denis S. **Qualificação de professores: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HARGREAVES, Antônio. **O mal-estar docente**. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 2014.

IMBERNÓN, F J. **Formação de professores e a aquisição de competências**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, C.R. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011, 144 p.

PARO, Vitor. **Formação do professor: discussões teóricas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Os saberes docentes na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ASPECTOS INCLUSIVOS PARA ALUNOS AUTISTAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

INCLUSIVE ASPECTS FOR AUTISTIC STUDENTS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Edilma da Silva Machado ¹

RESUMO

Este trabalho destaca a importância da inclusão educacional para alunos autistas com nível moderado e severo, reconhecendo a importância da família e dos profissionais da educação na medida em que busca-se oferecer um atendimento de qualidade a esses indivíduos e as peculiaridades que caracterizam esse transtorno. O objetivo é descobrir como essa interação pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e sensorial deste paciente. Traz como metodologia uma abordagem descritiva que apresenta característica peculiar do problema em questão, em uma perspectiva qualitativa com foco na revisão bibliográfica. Para tanto, o artigo evidencia um referencial teórico que visa dar suporte ao estudo proposto. Após o estudo compreendeu-se que a interação e o apoio entre família e os profissionais no campo da Educação especial é um dos fatores que estimula o desenvolvimento e melhora na percepção dos alunos autistas, pois, não basta a vontade dos profissionais em estipular um tratamento específico, é preciso saber lidar, conhecer as características e implicações do autismo para assim oferecer um atendimento de qualidade no campo educacional, caracterizado pela inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work highlights the importance of educational inclusion for moderate and severe autistic students, recognizing the importance of family and education professionals as it seeks to offer quality care to these individuals and the peculiarities that characterize this disorder. The objective is to discover how this interaction can favor the cognitive and sensory development of this patient. Its methodology is a descriptive approach that presents a peculiar characteristic of the problem in question, in a qualitative perspective with a focus on literature review. Therefore, the article highlights a theoretical framework that aims to support the proposed study. After the study, it was understood that the interaction and support between family and professionals in the field of Special Education is one of the factors that stimulate the development and improvement in the perception of autistic students, as the willingness of professionals to stipulate a treatment is not enough. specific, it is necessary to know how to deal, to know the characteristics and implications of autism in order to offer quality care in the educational field, characterized by inclusion.

KEYWORDS: Autism. Inclusion. Learning.

¹Bacharelado em História (Universidade Federal do Amapá); Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar (Faculdade Fatech); Mestranda em Ciência da Educação (Universidad ISPETEC – Flórida / USA).

INTRODUÇÃO

A oportunidade e ampliação de escolarização às pessoas que se diferenciam da grande maioria do público que frequentam nossas escolas, tem sido dificultada, desde os primeiros projetos quanto os mais recentes, por falta de reconhecimento às especificidades e peculiaridades desses educandos. Muitas iniciativas alardeadas como contribuição, em especial por seu caráter genérico, quando avaliadas parecem responder muito mais ao processo de legitimação da marginalidade social.

Neste aspecto que o artigo trata acerca do autista, excluído pela hegemonia de alunos que não apresentam essa dificuldade de aprendizagem, que dominam a sua comunicação e consequentemente ditas normas e leis que em sua maioria os obriga a continuarem na condição de *deficientes*. Na escola são assemelhados cultural e linguisticamente aos outros alunos.

A escola pode ser um fator de fortalecimento ou desintegração da identidade do autista. Em nossa realidade as escolas trabalham, ainda, somente com uma metodologia tradicional, portanto, as crianças com autismo, desenvolvem uma comunicação mínima, isolando-se do meio que os circunda, e o que é mais grave em seu desenvolvimento.

Assim, é necessário que se compreenda como é possível promover a inclusão educacional de alunos com esse transtorno de modo a auxiliá-los a tirar o melhor proveito do processo de ensino e aprendizagem que poderá favorecer a sua formação para a cidadania, superando as limitações que o autismo impõe em termos cognitivos e sociais.

AUTISMO E APRENDIZAGEM

O termo autismo deriva da palavra grega "*autós*", que significa por si mesmo. Embora tenha sido utilizado primeiramente pelo psiquiatra Eugen Bleuler,

em 1911, foi Leo Kanner que o definiu, em 1943, a partir da descrição de 11 casos de crianças que apresentavam incapacidade para relacionamentos interpessoais, distúrbios de linguagem e certa obsessão pelo que era imutável. Esta síndrome foi denominada por ele de autismo infantil precoce (ORRÚ, 2009 p. 01).

Observa-se que o significado da palavra autismo expressa a condição do indivíduo que vive para si, no sentido de que suas emoções e percepções são sempre interiorizadas, num mundo particular, de silêncio e solidão. As pesquisas iniciais em relação a essa síndrome retratam a dificuldade que as crianças possuem de externalizar suas emoções, buscando-se o isolamento físico e emocional.

Atualmente, o autismo é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas – além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento – e também comportamentos e interesses limitados e repetitivos (RUTTER e SHOPLER, 2002).

Na realidade, compreende-se que o autismo afeta principalmente a capacidade comunicativa do indivíduo e a sociabilidade. Em termos gerais o autista possui um atraso global que dificulta a realização de tarefas que venham a contribuir para o seu desenvolvimento psicomotor.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (DSM), aparece, geralmente, nos três primeiros anos de vida da criança e seu índice de incidência é de 1 criança nascida com esse transtorno para cada grupo de 70 bebês, sendo mais comum no sexo masculino, numa proporção de três ou quatro meninos para cada menina, porém no sexo feminino os casos são mais graves (RELATÓRIO MUNDIAL DE SAÚDE, 2004).

Para Rivière (2009) o autismo supõe um desafio para algumas de nossas motivações mais fundamentais como seres humanos. As necessidades de compreender os outros, compartilhar mundos mentais e de nos relacionarmos são próprias de nossa espécie,

exigem-nos de um modo quase compulsivo. Por isso, o isolamento desconectado das crianças autistas é tão estranho e fascinante como seria o fato de um corpo inerte, contra a “lei da gravidade entre as mentes”, contra as forças que atraem as mentes humanas para outras (RIVIÈRE, 2009, p. 234).

Rivière apud Kanner (2009) destacam que no aspecto ligado as relações sociais o traço fundamental da síndrome autismo era a incapacidade de se relacionar-se normalmente com pessoas e situações adversas.

No aspecto sobre a insistência de não variar o ambiente é o terceiro indicio que se caracteriza pela inflexibilidade, a rígida aderência a rotina e a insistência das crianças autistas na igualdade.

Por isso a aprendizagem da criança com autismo torna-se gradual e lenta, pois a dificuldade de comunicação com o mundo a torna isolada em si mesmo, com problemas de comunicação e expressão com aqueles que a cercam.

A INSERÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

Pode-se afirmar que incluir pessoas com algum tipo de déficit de aprendizagem nas escolas de Educação Regular eleva a consciência da sociedade e lança a semente de inclusão educativa. A educação é uma questão de direito toda pessoa com deficiência deve fazer parte da sociedade, considerando que todos nascem livres e iguais em dignidade e direito. Portanto construir uma sociedade democrática com igualdade e liberdade, onde os direitos humanos sejam respeitados e protegidos, repudiando-se a desigualdade social e todas as diversas formas de exclusão de qualquer pessoa.

Em sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou

origem cultural. Para Géurin (2001) “uma sociedade aberta a todos que estimula a participação de cada um a aprecia experiência humanas, e reconhece o potencial de todo cidadão, é denominado sociedade inclusiva”.

Ainda, de acordo com Daltrini (2004) a sociedade inclusiva tem como propósito principal oferecer oportunidade igual para cada pessoa seja autônoma e autodeterminada, mas para que uma sociedade se torne inclusiva é preciso cooperar no esforço coletivo de sujeitos que dialogam em busca do respeito, da liberdade e da igualdade.

Como sabemos nossa sociedade ainda não é inclusiva, há grupos de pessoas discriminadas, inclusive nas denominações que recebem: inválidos, excepcionais etc. “[...], essas palavras revelam preconceitos e, através delas, estamos falando, são essas pessoas, que precisam mudar para que possam estar inseridos na sociedade, assim dizemos que é de responsabilidade da pessoa com deficiência a sua integração a sociedade” (DALTRINI, 2004, p. 51). Para isto, até as palavras e expressões para denominar as diferenças devem ressaltar os aspectos positivos, e, assim promover mudanças de atitudes em relação a essas diferenças, é dever de todos fornecerem mecanismos para que possam ser incluídos.

Entretanto, para a inclusão ter sucesso, as escolas devem ser comunidades conscientes, para Vanni (1994, p. 57).

Que sem este sentido de comunidade os esforços para alcançar resultados acadêmicos superiores ou até mesmo para manter a disciplina são fundamentalmente obstruídos. Para que isso seja possível, esse sentido na escola deve ser motivo de um esforço consciente.

A escola deve ter uma proposta inclusiva coerente com possibilidade de resignação de sua prática pedagógica por meio do respeito ao deficiente, estilo de aprendizagens, respeito a pluralidade cultural, a

adaptação que a escola deve promover, adequando espaço físico para melhor atender os alunos especiais e também possibilitar a evolução da sociedade, tornando-a mais igualitária, tolerante, cooperativa em benefícios de todos.

Porém, o grau de compromisso com a inclusão de usuários com déficit de aprendizagem na escola abrange uma variada escala, o que exige uma proposta pedagógica mais centrada nos recursos que podem ser utilizados para atender as necessidades desses alunos. Pode-se dizer que, em uma das extremidades encontram-se aquelas crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficiente e funcional, têm um prejuízo mínimo nas áreas sensoriais motoras e podem apresentar comportamento similar as crianças de sua idade. Na escola encontra-se aquela criança com nível de comprometimento intelectual mais acentuada, porém capazes de adquirir habilidades sociais e de comunicação, necessitando de apoio e de acompanhamento mais constante para sua aprendizagem e desenvolvimento.

As crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam um significado intelectual e normalmente associado a outros comportamentos. Durante os primeiros anos da infância, essas crianças adquirem pouca (ou nenhuma) fala comunicativa e apresenta prejuízos substantivos no desenvolvimento sensorio-motor. Beneficia-se de estimulação multissensorial, requerendo um ambiente estruturado favorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem com apoio e acompanhamento constantes. Podemos encontrar uma enorme variedade de forma de apresentação e de condições, e de desenvolvimento e aprendizagem, tantas quantas forem às crianças com deficiências: leve, moderada e severa.

Leve: a criança apresenta característica pouco aparentes de autismo, sendo que seu isolamento é ocasional, mas com forte tendência a ter dificuldades de relacionar-se com os outros.

Moderada: pode adquirir hábitos de autonomia pessoal, tendo maiores dificuldades. Podem aprender a se comunicar pela linguagem verbal, mas apresenta freqüentemente dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismo sociais. Apresentam desenvolvimento motor aceitável e tem possibilidade de adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológico que lhe permitem realizar algum trabalho. Dificilmente chegam a dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo.

Severa: necessita geralmente de proteção e ajuda, pois o seu nível de autonomia tanto social como pessoal é pequeno. Apresenta muitas vezes problemas psicomotores. Poderão aprender algum sistema de comunicação, mas sua linguagem verbal será sempre muito deficitária. Podem ser treinados em algumas atividades de vida diária básica e em aprendizagem pré-tecnológicas muito simples. Tratando especificamente do segmento minoritário constituído pelos alunos com necessidades educacionais especiais, já se constata alguns avanços: garantindo acesso ao ensino regular, a disponibilização de materiais e equipamentos especializados, a nível nacional, constata-se que há um grande número de unidades escolares.

As deficiências físicas são mais fáceis de identificar, mas existem algumas necessidades especiais, que são difíceis de compreender e lidar, sendo preciso uma atenção mais aguçada do professor que está lidando com essa criança, uma vez que muitos professores ainda hoje encontram dificuldades e dúvidas, ao lidar com essa situação, pois não consegue perceber que a criança necessita de ajuda para superar suas necessidades físicas ou intelectuais.

Segundo Rivièri (2009) todas as escolas e todos os professores que atendem as crianças com transtornos globais do desenvolvimento requerem apoio externo imprescindível para ele a orientação por parte dos assessores com o bom nível de formação. Com muita frequência, há sentimentos de frustração,

ansiedade e impotência nos professores que não contam com o apoio suficiente. Rivieri p. 250.

A educação inclusiva é uma educação voltada para todos onde os ditos normais e pessoas com deficiência poderão aprender uns com os outros. Uma dependente da outra para que realmente exista uma educação de qualidade. A educação inclusiva no Brasil é um desafio a todos profissionais de a educação. Uma educação que faz parte de um todo e ter o seu valor reconhecido é de fundamental importância para que os educandos tenham tenha seu crescimento.

A educação inclusiva para os alunos com necessidades especiais obteve um grande avanço no Brasil. Segundo Mantoan (2005, p. 69), a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. (p. 7).

Para a autora os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição, alunos normais e alunos especiais sentem-se abalados com a proposta de educação inclusiva, pois, durante muito tempo as escolas foram criadas física e pedagogicamente voltadas a uma identidade específica de alunos.

Diante disto, a educação inclusiva considera a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO

As crianças com autismo possuem dificuldades em adaptar-se em ambientes novos, pessoas desconhecidas, situações de interações

diretas o que pode causar perturbação e incômodo, por isso as ações iniciais precisam ser bem planejadas e sempre que possível antecipadas, de maneira a causar mínimas perturbações.

Por isso, Surian (2010, p.99) ressalta que as intervenções devem ser desenvolvidas para ajudar no comportamento, ele afirma que as intervenções educativas, nas melhores condições, devem ser programadas e realizadas por psicólogos e neuropsiquiatras com participação ativa dos genitores, educadores e outros profissionais disponíveis nos serviços de saúde, como por exemplo, os logopedistas que são especialistas em pedia ramo da foniatria que se dedica ao estudo e correção dos defeitos da fala.

As intervenções psicoeducativas e comportamentais devem ser programadas de acordo com o perfil do autista, para que sejam observadas e avaliadas as características do comportamento. De acordo com os estudos de Surian (2010 p.100) devem ser observadas quatro situações para uma intervenção eficaz, que são:

Um exame das condições médicas gerais (o qual é direcionado para apurar a presença de eventuais dores e doenças físicas), um exame das funções mentais (direcionado por testes padronizados para estabelecer a presença e a magnitude do retardo mental e do déficit nas capacidades perceptivas, motoras e cognitivas), exame das capacidades de linguagem na esfera de expressão e de compreensão; uma variação das habilidades sociais, e de comunicação e lúdicas.

As capacidades sociais do autista é um desafio, uma vez que ao ser modificada a situação de ambientes novos gera estresse na criança. O exercício de intervenção nesta situação não se limita às regras, pois para seguir antes de qualquer intenção é necessário identificar quais situações são agradáveis ou não para o autista.

Em alguns casos o autista apresenta comportamento agressivo e auto lesivo do autista é uma maneira que o mesmo encontra para chamar atenção, esta violência se torna também uma fuga de alguma situação desagradável. Surian (2010, p 115), ressalta que “os programas de aprendizagem concentradas em punições e “reforços negativos” foram substituídas pelos programas que utilizam a análise funcional de habilidades que permitem a criança atingir os mesmos objetivos alcançados”.

Esses programas de aprendizagens concentradas podem favorecer a criança com autismo pois estabelece metas que são facilmente alcançáveis dependendo do nível de comprometimento que o autismo impõe ao indivíduo.

Outra intervenção que contribui para evitar o estresse e agressividade de alguns alunos autistas é o contato com animais de estimação. A docilidade, afeição do comportamento do animal ajuda a criança a relaxar, seus estímulos de relacionar-se melhor.

De acordo com Ferreira (2005) o ser humano pode modificar-se por efeitos da educação e, ao mudar a sua estrutura de informação, formação e transformação do envolvimento, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades.

Isso pode acontecer com o aluno autista, desde que este seja estimulado por profissionais devidamente habilitados para lidar com as limitações desses indivíduos.

De acordo com a abordagem sociointeracionista, o homem é um ser social, histórico e dinâmico, “é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura” (REGO,2003. p.93). Portanto, que para desenvolver suas potencialidades, o homem necessita conviver, pois o meio físico e cultural e a relação com as pessoas são aspectos que transformam e aguçam suas potencialidades.

Freire (2006) em seus argumentos já requeria o infindo do homem e a veemente necessidade de

relacionar-se ao dizer: “somos seres incompletos e inacabados, incompletos relacionais, porque a gente não existe sem a relação”. Assim, a conjectura estabelece que a partir da relação de troca, da convivência com os outros e da interação com seu ambiente o homem se transforma, se educa, dissemina a cultura e faz a história.

O processo de socialização e interação com o meio permitiu ao homem desenvolver suas potencialidades e capacidades modificando a si mesmo, aos outros, seu espaço de vivência, sua sociedade e os rumos de sua história (VYGOTSKY apud WERNER, 2004,p.03), “reside aí a grande diferença entre o homem e os demais seres vivos, o fato de que o desenvolvimento humano e as funções psíquicas superiores criam-se coletivo, a partir de uma base sociocultural”.

As instituições sociais, especialmente a família e a escola, assumem um papel essencial na formação e construção do homem. São *lócus* privilegiados de todo e qualquer processo educativo, pois no seio dessas instituições se consolida o modelo de sociedade que se almeja edificar. Assim, as instituições sociais de certa forma seguem uma ordem hierárquica na vida do indivíduo e na sociedade e acompanham o homem durante toda sua existência. No caso família e escola são instituições interligadas, pois buscam exercer sobre o indivíduo a função de educadora e manipuladora de conduta, costumes e cultura, que se manifestam inicialmente no plano individual e conseqüentemente alcançando o coletivo. Para KRUPPA, (2004, p. 38):

[...] as instituições se destacam do todo social por terem uma função ou finalidade, um objetivo que satisfaça a determinadas necessidades do homem, e uma estrutura, isto é, regras que organizam tanto as relações humanas dos que dela participam, como espaço físico onde acontecem estas relações.

Esse constante *feedback*, ou seja, este processo de interação e socialização entre os homens pode ser caracterizado como um trabalho educativo, com um locus específico, que podemos situar em uma instituição social: a família, a escola, a igreja, o sindicato, o partido político. Ambos mantêm um objetivo implícito de educar e preparar a pessoa para o convívio social. Visando satisfazer as necessidades comuns de um grupo, mesmo que divergentes entre si. Saviani (apud Duarte, 2011, p, 43) entende que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens, e, de outro lado e concomitantemente, á descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

No entanto, com a mudança dos tempos e a exigência do mercado de trabalho, a instrução, o conhecimento produzido pela escola tornou-se necessário a todo e qualquer cidadão, e no mais o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade é um legado, um patrimônio de todos, mas que inexoravelmente ficou reservado a uma única instituição propagá-lo, diga-se a instituição escolar. (DUARTE, 2001)

O direito a instrução, ao conhecimento sistematizado produzido pela escola nem sempre foi um direito universal, até meados do século XX era privilégio de poucos e tinha caráter religioso. A escola pública, laica e universal se institui com a emergência da classe burguesa, que se justificava nos princípios de igualdade entre os homens. “A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral; e a opressão, miséria política”. (ZANOTTI, apud SAVANI, 2012, p. 06).

Deste modo, a escola assume oficialmente o atributo de instituição social, que promoveria a inclusão dos sujeitos na sociedade. O conhecimento escolar seria a alavanca para melhorar o perfil econômico do novo homem com base no novo modelo escolar eivado do propósito de formar e alterar o quadro de pobreza material, cultural e política do homem.

Não obstante, esse aspecto não se consolidou, uma vez que a escola reproduziu sucessivos fracassos, nem todos que nela adentravam obtinham o êxito almejado, o que estigmatizava o aprendiz e legitimava sua exclusão social. Para GADOTTI (2014) o modelo de escola deve compreender o fator primaz de superação da desigualdade social, pois “concebe a educação como uma ampla margem de autonomia em face á sociedade”, ou seja, cabe a ela promover a universalidade de acesso e garantir uma sociedade menos desigual. A instituição escolar representa os interesses da classe dominante, que prima pelo *status quo*, pela manutenção de seu domínio.

Assim, o autismo passou por estudos mais detalhados que nos dias de hoje é conceitua do como um transtorno do desenvolvimento humano muito importante que da teoria da mente e no plano neurobiológico no qual é preciso muitos estudos para investigar o autismo. Mas em sumo o autismo é dificuldade de linguagem e relações sociais entre os demais.

Entretanto a grande parte desse desconforto tem se revelado fruto do desconhecimento do que é um sistema educacional inclusivo, do despreparo da comunidade acadêmica para o ensino da diversidade, da inexistência de modelos prévios na realidade brasileira, aliados às condições objetivas de funcionamento de nossas unidades escolares e salas de aula.

Uma discussão franca e aberta sobre esse fato e a oferta de cursos de capacitação para o professor, aliados ao efetivo desempenho das instâncias político-administrativas superiores de sua parte da

responsabilidade (implementação das adaptações de grande porte e disponibilização regulares de suporte técnico-científico para a ação pedagógica), tem produzido mudanças nessas manifestações.

Assim, Rivière apud Kanner (2016) dizem que criar ambiente propício que envolva todos os estudantes é um fator primordial na educação, por diversas dificuldades que apresenta é pertinente visar individualização paralelo a socialização, ambos elementos de desenvolvimento do autista.

Sala (2013, p. 39) lembra que como princípios educativos a levar em conta consideramos fundamentais a individualização, considerar que cada menino e cada menina como único, distinto e diferente de todos, com um ritmo próprio de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando essas diferenças e valorizando a diversidade como uma riqueza; globalização, considerar a criança em todos os seus aspectos e oferecer experiências que possam viver desde diversas dimensões; socialização, valorizar a importância de sua relação com seus colegas, da aprendizagem com os outros, de aprender a se comportar adequadamente com os demais; oferecer experiências de aprendizagem significativas e interessantes; valorizar a brincadeira e a atividade; e flexibilidade para podermos nos adaptar às necessidades variáveis da criança.

Entre os principais objetivos da escola está a importância de se promover a inclusão social do homem em seu meio político e cultural. Libâneo (apud Gadotti, 2004, p. 67) postula que “a emancipação das camadas populares requer o domínio dos conhecimentos escolares, como requisito essencial para compreensão da prática social, vale dizer do movimento de desenvolvimento histórico do povo”. Mormente o homem só pode se realizar enquanto ser histórico quando compreender a dinâmica de sua existência, quando for capaz de intervir no seu meio, conhecer a sua realidade, em comunhão com seus semelhantes.

Certamente a escola não pode assumir o papel exclusivista no processo educacional, pois a educação prescinde de um conjunto de elementos direcionados a compreender o homem na sua totalidade e transformando o conhecimento em sinônimo de autonomia e superação da condição de “oprimidos”. Daí cumpre-se o papel social das instituições educacionais, quando esta deixar de ser mera reprodutora de conhecimentos descontextualizado de sua realidade e das reais necessidades de seus sujeitos, busca pelo envolvimento de todos que pertencem ao ambiente da sala busca resgatar o papel da escola enquanto provedora da acessibilidade social a todos com deficiências especiais.

A literatura científica não tem expressado uma definição única para o que se compreende como dificuldades de aprendizagem. Quando se concebe essas dificuldades sob o ponto de vista orgânico, então passa-se a refletir no pressuposto de que essas relacionam-se a desordens de natureza neurológica que acabam por comprometer a maneira como o indivíduo recebe, integra e expressa determinada informação ou dado, tornando-se perceptíveis por meio de problemas significativos na utilização de habilidades sociais, do raciocínio, da escrita, da leitura, audição e fala.

Por outro lado, quando se trata do contexto educacional, as dificuldades de aprendizagem espelham uma falta de capacidade ou mesmo impedimento para que o aluno não consiga apreender conteúdos que envolvam cálculo, a escrita e a leitura como meios de aprimorar as aptidões necessárias para o convívio social (CORREIA; MARTINS, 2015).

Somente a partir do século XX, especificamente a década de 1960 até os anos 1990 foram decisivos para se compreender a natureza e peculiaridades das dificuldades de aprendizagem. Uns dos exemplos constam nos estudos de Kirk (1964) que agrupou especialistas, professores e profissionais que lidavam com as dificuldades de aprendizagem para criar o

movimento das dificuldades de aprendizagem onde, evidentemente, o distúrbio do déficit de atenção estaria incluído.

Segundo García (1998) percebeu-se de forma clara que as dificuldades de aprendizagem/comportamento deveriam ser subdivididas por categorias. Foi nesse período que cunhou-se e passou-se a notar a existências de vários distúrbios da aprendizagem.

Pain (2015) diz que na classificação das dificuldades de aprendizagem é importante especificar que estas desdobram-se em denominações que fogem a compreensão de indivíduos que não conhecem de fato as implicações desse distúrbio na capacidade de reter conhecimento e controlar o comportamento disléxico.

Pode-se situar essa classificação pela simples concentração nas dificuldades de aprendizagem quanto, por exemplo, a sua origem. Normalmente, a literatura científica insiste na divisão dessas dificuldades em primárias e secundárias. Basicamente todas as dificuldades de aprendizagem que não possuem causa aparente relacionada aos aspectos psiconeurológicos bem estabelecidos ou esclarecidos são denominadas de primárias.

Por outro lado, os transtornos referentes às dificuldades da aprendizagem chamados de secundários seriam aqueles resultantes das alterações biológicas específicas e bem estabelecidas, além de alterações comportamentais e emocionais bem esclarecidas.

Na concepção de Pain (2015, p. 65)

No que tange as alterações de natureza biológicas que também podem ser chamadas de neurológicas incluem-se na lista as *Lesões Cerebrais, Paralisia Cerebral, Epilepsia e Deficiência Mental*. Ainda, não se pode esquecer que esses transtornos também se estendem aos sistemas sensoriais, mediante situações que acometem o indivíduo como a deficiência auditiva, hipoacústica, deficiência visual e amblíope.

No campo da psicologia relacionado as dificuldades de aprendizagem são possíveis expressar a convicção de que existem alterações ou dificuldades por um número cada vez maior de indivíduos sendo designado adequadamente como “distúrbios de aprendizagem”. É nesse ponto que se passa a compreender como se situam e se estruturam as conceituações que esclarecem os atrasos no desempenho da pessoa seja por falta de interesse, seja por perturbação emocional, ou mesmo inadequação metodológica e mudança no padrão de exigência.

Segundo Pain (2015) a Psicologia das dificuldades de aprendizagem busca evidenciar que o que convencionalmente é chamado de dificuldades de aprendizagem são comparáveis a sintomas ou elementos desviantes no processo de aprendizagem, onde pode ser incluído quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo.

Na realidade, é possível expressar a convicção de que devesse estabelecer o pressuposto de que as barreiras para aprender, são resultantes da anulação das capacidades e do bloqueio das possibilidades que um indivíduo tem de aprender. Portanto, a Psicologia explica as dificuldades alçando-as a um nível intermediário, num misto entre a pessoa e o ambiente defendendo-se então posturas integradoras e interacionistas, baseadas em uma visão dialética das dificuldades de aprendizagem, na qual dificuldades aparentemente opostas podem dialogar e ser complementares entre si.

Segundo García (2018, p. 74)

Ao se discutir as dificuldades de aprendizagem é preciso considerar que pela ótica da teoria interacionista, o ser humano não é moldável por outro ser humano, mas modifica-se com os outros, trocando experiências, interagindo com o meio social em que vive, transformando-o e mudando a si mesmo. Todo esse processo de transformação ocorre estritamente vinculado ao processo de mediação social.

Quando surgem as dificuldades de aprendizagem relacionadas ao comportamento/déficit de atenção então esse processo fica comprometido. Assim, as questões que se referem à realidade do aluno no meio intra e extraescolar têm sido discutidas frequentemente, especialmente pela necessidade de saber até que ponto estas influenciam o seu rendimento educacional. Este assunto preocupa todos os que estão ligados de uma maneira ou de outra à educação e em especial ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto García (2018) diz que uma das preocupações manifestadas pelos profissionais da educação refere-se aos conteúdos trabalhados no contexto educacional que, muitas vezes, não têm nenhuma relação com a realidade do sujeito aprendiz e com o contexto social vivenciado pela sociedade da qual são participantes. Assim, o grande desafio da educação, mais do que em qualquer outra época, é o diálogo e o desenvolvimento da capacidade argumentativa que pode ser desenvolvida através da adaptação dos conteúdos ao cotidiano.

Para Pain (2015) os debates e discussões em torno do baixo rendimento escolar revelam que, no Brasil, a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é a metade de um aluno novo na série. Isto demonstra que o baixo rendimento escolar gera novas situações onde o aluno novamente é levado a ter insucesso nos estudos, ao contrário do que aponta a prática pedagógica convencional de que o aluno, ao repetir uma série, terá maior possibilidade de aprender. Na verdade, o baixo rendimento acarreta a perda de autoestima pelo aluno, aumentando suas chances de sofrer outras reprovações.

Assim, o que convencionasse denominar de dificuldade de aprendizagem tem relação estreita com os mais diversos fatores, como, por exemplo, os recursos e métodos usados, a metodologia de ensino, o espaço físico onde a aprendizagem se desenvolve e aquelas dificuldades que são inerentes ao próprio aluno no seu cotidiano. Em resumo dificuldade de

aprendizagem é uma nomenclatura atribuída a uma situação onde o aluno apresenta uma forma diferente de aprender por causa de um obstáculo que pode vir a ser tanto cognitiva, como cultural ou ainda emocional. Por se tratar de uma situação que envolve a psicopedagogia, essas dificuldades de aprendizagem podem e devem ser tratadas e solucionadas no próprio contexto escolar (FRANÇA. 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é uma educação voltada para todos, onde alunos que não apresentam necessidades educacionais especiais e aqueles com deficiência podem aprender uns com os outros. Uma dependente da outra para que realmente exista uma educação de qualidade. A educação inclusiva no Brasil é um desafio a todos profissionais de a educação. Uma educação que faz parte de um todo e ter o seu valor reconhecido é de fundamental importância para que os educandos tenham seu crescimento.

A educação inclusiva para os alunos com necessidades especiais obteve um grande avanço na escola, pois a partir do momento em que todos assumem seu papel as ideias fluem melhor. Acreditar que inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos e questionar a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos não promove equidade social para todos.

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição, alunos normais e alunos especiais sentem-se abalados com a proposta de educação inclusiva, pois, durante muito tempo as escolas foram criadas física e pedagogicamente voltadas a uma identidade específica de alunos.

Considerando que a escola conduz uma educação inclusiva mesmo com pouco recurso, faz se necessário a coordenação pedagógica acompanhar mais

o processo evolutivo de professores e aluno autista, perceber que a contribuição do pedagogo é de fundamental importância. Isso inclui a necessidade de que o aluno especial tenha acesso a uma educação de qualidade, livre de discriminações e qualquer tipo de parcialidade, principalmente ao lidar com colegas de turma e professores.

A formação continuada dos professores e boa remuneração é um dos fatores que agraciam também ao processo de uma educação inclusiva voltada para atender os autistas, pois, não basta partir a vontade dos professores em ensinar é preciso saber lidar, conhecer as mais variadas deficiências para assim poder oferecer educação de qualidade.

O atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial destinado aos alunos com autismo, tendo em vista criar condições favoráveis de acesso aos conteúdos escolares e ao conhecimento em geral. Sendo assim o assessoramento deve ser levado em conta como uma alternativa disponível no âmbito do sistema escolar, sendo considerado um direito a ser usufruído pelo aluno que dele necessita e não imposição ou condição obrigatória para o acesso e permanência destes na escola.

A importância de oferecer espaços adequados e materiais didáticos e para didáticos necessários a execução de uma aula para o professor, de fato uma questão de gestão, que por sua vez deve ter visão de progresso para a melhoria do atendimento ao aluno especial como um todo.

A relação entre a família e os profissionais inicia-se quando a família planeja dividir o cuidado e a educação da criança ou adolescente e principalmente do aluno autista. A interação inicial permeada pela concepção prévia dos membros da família sobre o serviço que repercutirá no processo de adaptação.

A família deve ter sua participação mais efetiva para que possam ser ajudados pelos professores, coordenadores pedagógicos, pessoal de

apoio, compartilhar seus anseios, necessidades que dificultam a convivência com o autista em questão.

Portanto, uma educação inclusiva considera a escola como um espaço de todos, na qual os alunos autistas constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P.A **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

DALTRINI, Antônio Sena C. **Inclusão escolar e aprendizagem**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

DUARTE, Ana Mercês Bahia et.al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GARCIA, Regina Leite. **Orientação escolar no trato com autistas**: o trabalho na escola. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GADIA, C.A.; TUCHMAN R.; ROTTA, N. T. **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento**. J pediatr. 2004; 80 (2Supl):83-94.

KANNER, J. S. Aprendizagem e educação inclusiva na escola moderna. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRUPPA, Sônia M. Portela. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Estrutura e currículo nas instituições de ensino**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 6.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

RIVIERE, A. Autismo e transtornos de aprendizagem. São Paulo: Beta, 2007

ROCHA, Paulo Roberto. **O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo saberes**. Disponível em

www.paulofreire.org.br/artigos. Acesso em 11 ago. 2006.

SALA, Guiomar Romero. **Javi um caso de autismo na escola infantil**. Revista de Educação: Inclusão, Porto Alegre v.5, n.7, p. 39, 2003

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com autismo**. São Paulo: Vozes, 2004.

ISSN:2674-6077



9 772674 607709 01



ISPETEC
PUBLICAÇÕES

Ispetec Publicações | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

Departamento Académico Universidad ISPETEC.

E-mail: revista@ispetecpublicacoes.com

Site/Revista: www.ispetecpublicacoes.com

Site/Universidade: www.ispetec.com