ISPETEC

PUBLICAÇÕES

WWW.ISPETECPUBLICACOES.COM

EDUCAR NA ERA DIGITAL: DIFICULDADES, BENEFÍCIOS E IMPACTO.

REVISTA CIENTÍFICA DA UNIVERSIDAD ISPETEC | V. 4. N. 04. OUTUBRO. 2021

ISSN 2674-6077

ISPETEC
PUBLICAÇÕES

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL

Universidad 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

Profª. Doutora Terezinha de Jesus Brito
Profª. Mestra Keyla Michelle B. Vasconcelos de Sousa
Profª. Mestra Meirilene Magalhães de Oliveira
Profº. Mestre Fábio Rogério Bezerra Pereira
Profº. Mestre Jean Lobato
Profº Mestra Sílvia Veloso Silva Braga.

APRESENTAÇÃO

A Revista Científica **Ispetec Publicações** é um periódico multidisciplinar trimestral, concebido pela *Universidad 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 Públicações* 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 Públicações* 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 I*spetec 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.

PREFÁCIO

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.4 - N. 04 - 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

9 772674 607709 01

UNIVERSIDAD ISPETEC

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....3

AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Orlandina Sena do Espírito Santo.....6-14

A TELEVISÃO COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA
Roalde Gualberto Neves Ribeiro.....15-26

AS TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA
Roalde Gualberto Neves Ribeiro.....27-39

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS
Ronaldo Costa Sousa.....40-51

GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA
Ronaldo Costa Sousa.....52-62

A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Syulene Martins Alfaia.....63-74

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Syulene Martins Alfaia.....75-86

EDUCAÇÃO INDÍGENA E SEUS ASPECTOS LEGAIS
Maria Cidernei Brito de Miranda.....87-99

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria Cidernei Brito de Miranda.....100-113

JOGOS COMO FERRAMENTA MEDIADORA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Ruth da Costa Souza.....114-126

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS DO 1º E 2 º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Ruth da Costa Souza.....127-139

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS QUE PERMEIAM O ATO DE PLANEJAR NO ENSINO FUNDAMENTAL
Marinelma Costa da Silva.....140-152

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO QUE FAVORECE A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Joana Lúcia Brito Rodrigues.....153-166

OS NOVOS MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ATUAL PERÍODO PANDÊMICO
Joana Lúcia Brito Rodrigues.....167-176

AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF APPROPRIATION OF READING AND WRITING IN THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

ISSN: 2674-6077

Orlandina Sena do Espírito Santo [1]

RESUMO

O presente artigo tem como temática "**As dificuldades no processo de apropriação da leitura e escritas no 1º ano do ensino fundamental"** apresenta uma discussão objetiva a respeito das dificuldades dos professores no processo de apropriação da leitura no sentido de desenvolver competências referentes à leitura e escrita. O estudo descreve o processo de leitura, com foco nas dificuldades que o professor enfrenta em relação a essa atividade nas séries iniciais a partir do seguinte questionamento: Quais as dificuldades encontradas pelos alunos para com o processo de apropriação da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental?. Com base nisso o estudo tem como objetivos investigar as dificuldades encontradas por professores no processo de apropriação da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental e as estratégias didático-pedagógicas para superação dessas dificuldades. A metodologia do trabalho fundamenta-se na revisão da literatura com a utilização de autores que se reportam a centralidade do tema no contexto escolar como Tfouni (2013), Solé (2009) e Barbosa (2000). Após o estudo compreendeu-se que as principais dificuldades de leitura relacionam-se com aspectos como: recursos didáticos insuficientes e a falta de apoio da Coordenação Pedagógica aos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Professor. Dificuldades.

ABSTRACT

This paper presents an objective discussion of the difficulties of teachers in reading the appropriation process in the 1nd year of primary school to develop skills related to literacy. The study describes the process of reading, focusing on the difficulties that teachers face in relation to this activity in the early grades of elementary school, from the following question: What are the difficulties encountered by teachers towards the reading of the appropriation process on the 2nd year of elementary school ?. Based on this study aims to investigate the difficulties faced by teachers in reading the appropriation process in the 2nd year of elementary school and the didactic and pedagogical strategies for overcoming these difficulties. The work methodology is based on the review of the literature with the use of authors who report the centrality of the subject in the school context as Tfouni (2013), Solé (2009) and Barbosa (2000). After the study was understood that the main reading difficulties relate to aspects such as the lack of specific teacher training to work with literacy, inadequate teaching resources and the lack of support from the Pedagogical Coordination teachers.

KEYWORDS: Reading. Writing. Teacher. Difficulties.

[1] Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad ISPETEC.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se origina na análise e observação, ocorrida na ocasião do estágio supervisionado, em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores para com o processo de apropriação da leitura dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Fez-se necessário, como justificativa, a ordenação de um estudo com o intuito de estimular a discussão, contribuir com o já amplo referencial teórico, na tarefa de abordar o ensino aprendizagem da leitura.

Auxiliar um aluno a ler e escrever com eficiência requer do professor mais do que o reconhecimento do processo do qual é mediador. Precisa ser concretizado através de atitudes e práticas que sejam levadas a efeito por intermédio do desenvolvimento de metodologias apropriadas e, portanto, da instrução formal de resultados.

Os objetivos do estudo consistem em investigar as dificuldades encontradas por professores no processo de apropriação da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental e as estratégias didático-pedagógicas para superação dessas dificuldades, identificar que estratégias didático-pedagógicas são desenvolvidas pelos professores para a apreensão da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental, Convém lembrar que para além das convenções e ideias distorcidas a respeito das causas das deficiências verificadas na leitura e na escrita, é importante oferecer atenção ao tema, buscando tratá-lo com a devida ressonância e detalhamento.

Afirma-se nesse estudo que as dificuldades de leitura se relacionam com aspectos como: a falta de formação específica do professor para trabalhar com a alfabetização, recursos didáticos insuficientes e a falta de apoio da Coordenação Pedagógica aos professores.

METODOLOGIA

Como metodologia, optou-se pela revisão da literatura com a consequente utilização de livros, artigos científicos e revistas atualizadas entre os anos de 2000-2018, como forma de contribuir com os estudos e descobertas mais recentes no campo da leitura.

Assim, esta pesquisa se caracteriza como descritiva de revisão sistemática da literatura, na qual ocorrerá o levantamento de dados de várias fontes já publicadas em forma de livros, publicações da Biblioteca Virtual em Pedagogia, publicações avulsas, onde serão estabelecidas relações entre as variáveis: leitura, dificuldades, aprendizagem.

No primeiro momento foi realizada a pesquisa de todos os artigos e obras relacionados com o tema. No segundo momento será feita a leitura e a seleção dos artigos, verificando a relevância com o tema proposto. Em seguida foi feita a organização de todos os dados encontrados nas fontes ocorrendo a elaboração e análise dos mesmos.

O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA PARA A APRENDIZAGEM EFETIVA

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, 2002, p. 56)

Segundo a Enciclopédia Barsa (2000) 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 (2002, 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 (2000, p. 28)

> 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 (2000, 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, 2002, p. 62)

Segundo Martins (2002, 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, 2002).

> 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, 2002, p. 65)

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.

DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA

Entende-se por dificuldades de aprendizagem a falta de capacidade apresentada por indivíduos quando se depara com novas situações. Sendo assim, a leitura não deve ocorrer de forma efetiva quando existe a ausência de sentido ou quando o indivíduo não consegue compreendê-la de maneira plena. Ler requer que estejam presentes os processos essenciais, como a decifração, a compreensão e a qualidade da formação educacional do leitor. Para que a leitura possa ser apreendida de forma efetiva pelo aprendiz, o educador não deve medir esforços para pôr em prática estratégias que potencializem a leitura do aluno.

Apesar do desempenho na leitura se mostrar muito precário em criança nas series iniciais, é preciso entender que a importância da leitura está diretamente relacionada ao desenvolvimento da capacidade de aprender. Não há desenvolvimento ou aprendizagem que não passem pela leitura, seja em situação normal ou especial.

> Ler para aprender é meio, pois, para desenvolvimento da capacidade de aprender. Mas, para que ingressemos nessa tarefa de ler para aprender é necessário, antes de tudo, aprender a ler. É aprender a ler e a escrever é habilidade que exige da escola uma concepção nova de leitura, ou seja, leitura é de codificação (reconhecimento das letras e descriminação das vogais, por exemplo) e compreensão (sentido dado à pré-leitura, leitura e a pós-leitura) (SANTOS, 2013, p. 69)

Compreende-se que o ato de ler, quando desenvolvido com habilidade, favorece a aprendizagem e torna o indivíduo autônomo, crítico e capaz de alcançar níveis cada vez mais avançados de assimilação dos conteúdos vistos na sala de aula. Entende-se que a aprendizagem da leitura e a superação das dificuldades para aprender a ler dependem de três fatores. O primeiro, querer aprender a ler, o equivalente a uma formação de atitudes do educando em se dispor a ler. Esta disposição pode ser refletida nas formas de expectativas, interesses, motivação, atenção, compreensão e participação. Querer aprender a ler é o primeiro passo para se ler para aprender.

> [...] a disposição para aprender a ler e escrever leva a possibilidade de desenvolver a capacidade de aprender a fazer isso usando habilidades específicas. Podem realizar essas duas tarefas utilizando uma obra regional ou nacional. Isso estimula a criança a melhorar a habilidade intelectual e procedimental (TFOUNI, 2002, p. 21).

Percebe-se que para aprender a ler e a escrever é preciso que esteja presente a disposição ou motivação para estas duas tarefas. Com isso em mente "o professor estará auxiliando o discente a desenvolver habilidades até então desconhecidas" (TFOUNI, 2013, p. 68)

O segundo fator é ter as condições propícias para aprender e desenvolver a leitura, ou seja, contar com um ambiente que seja favorável a leitura. Neste sentido, é importante na escola ou em casa contar com

um espaço destinado a esse fim como a sala de leitura ou uma biblioteca. O importante "é que o indivíduo, em processo de aprendizagem e aprimoramento da leitura, possa ter a oportunidade de vivenciar essa experiência de modo tranquilo e concentrado" (TFOUNI, 2013, p. 71)

Finalmente, o terceiro aspecto para que o indivíduo possa ter um envolvimento efetivo com a leitura é a presença do maior número possível de livros à disposição do aluno. Uma vez que se tenha ao alcance uma ampla gama de leituras é mais fácil o indivíduo se sentir induzido a querer ler. Ainda que essa leitura "seja o resultado do incentivo de alguém próximo – professor, pais, amigos, colegas – o importante é contar com um número de livros, diversificando os conteúdos" (TFOUNI, 2002, p. 75)

A questão da leitura é um importante tema de discussão frente à necessidade que a sociedade letrada apresenta em relação ao desenvolvimento intelectual e DE importantes habilidades que se exige do indivíduo interagir no espaço de relações sociais e no mundo do trabalho.

> Práticas letradas", no contexto aí delineado, seriam sempre práticas de leitura/escrita de textos. Além disso, percebesse uma preocupação em focalizar produtos, quer no plano individual (como é o caso perspectivas individualista e cognitiva), quer no social (perspectiva tecnológica). Assim, "letradas" seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas (visto que na nossa sociedade a alfabetização é levada a efeito na escola). Do mesmo, "iletrado" poderia ser usado como sinônimo de '' analfabeto'' (TFOUNI, 2013, p. 34).

É grande o número de escolas que tem parte de seus alunos que pouco procuram 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. O esforço para desenvolvê-la no meio do alunado deve fazer parte da pratica pedagógica e principalmente oferecer além da oportunidade de contato com o lúdico, o despertar da atenção, do raciocínio, da criatividade e um contato autêntico com a escrita.

> Nesta direção, a escola, como espaço socializador do conhecimento, fica com a tarefa primordial de assegurar aos seus alunos o aprendizado da leitura, devendo fazer circular em seu meio uma diversidade de materiais, com conteúdos ricos e variados, como por exemplo, os livros de contos infantis que promovem a valorização da cultura e diversas formas de conhecer os valores dos indivíduos formando uma leitura interessante e agradável. Concebe-se assim, a prática da leitura, como um processo de descoberta e de atribuição de sentidos que venha possibilitar a interação leitor-mundo. (MARIA, 2013, p. 72)

Prado (2009, p. 66) defende que "A leitura na escola, tem a função de desacomodar o aluno, despertar-lhe o senso crítico, romper com a alienação já que ler não é apenas decodificar signos gráficos".

A interação que se estabelece entre o texto escrito e o leitor é diferente daquela estabelecida entre duas pessoas quando conversam. Nessa última situação, "estão presentes, além das palavras, muitos aspectos, como: gesticulação, expressão facial, entonação da voz, repetições, perguntas que dão significado à fala" (ALVES, 2010, p. 66). Solé (2009, p. 42)

> Informa que com o passar do tempo e com o surgimento de novos autores, os livros vão gradativamente sofrendo transformações e promovendo, através da disseminação de uma leitura prazerosa e ao mesmo tempo vinculada à construção do conhecimento.

O desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura, entretanto, pode ser retardado quando diagnosticadas algumas dificuldades de aprendizagem. Entre estas dificuldades compreende-se a dislexia como um dos mais comuns distúrbios que afetam crianças em

idade escolar. Scott (2013, p. 47) explica que segundo pesquisas realizadas, 20% de todas as crianças sofrem de dislexia – o que causa grande dificuldade ao aprender a ler, escrever e soletrar. Pessoas disléxicas – e que nunca se trataram – leem com dificuldade, pois é difícil para elas assimilarem palavras. Disléxicos também geralmente soletram muito mal. Isto não quer dizer que crianças disléxicas são menos inteligentes.

Outro problema que acarreta dificuldades na apropriação da leitura é a Disgrafia, que se caracteriza por uma alteração da escrita normalmente ligada a problemas perceptivos-motores. O autor Pamplona (2013, p. 128) apresenta a seguinte definição para Disgrafia:

> [...] pode-se definir a disgrafia como uma deficiência na qualidade do traçado gráfico sendo que, essa deficiência, não deve ter como causa um "déficit" intelectual e/ou neurológico. Está se falando de crianças de inteligência média ou acima da média, que por vários motivos apresentam uma escrita ilegível.

Pamplona (2013, p. 129) concebe que no início da aquisição da escrita, a criança inevitavelmente apresentará um traçado gráfico impróprio que será naturalmente aperfeiçoado durante a sua formação estudantil se esta não apresentar nenhum déficit intelectual.

Porém, segundo Pamplona (2002, p. 130), é necessário adquirir certo desenvolvimento em nível de:

- Coordenação viso-motora, para que possam realizar os movimentos finos e precisos que exigem o desenho gráfico das letras;
- Da linguagem, para compreender o paralelismo entre o simbolismo da linguagem oral e o da linguagem escrita;
- Da percepção, que possibilita a discriminação e a realização dos caracteres numa situação espacial determinada, cada letra dentro da palavra, da ordem das palavras na linha e no conjunto da folha de papel, assim como o sentido direcional de cada grafismo e da escrita em geral.

Quando se trata das dificuldades de aprendizagem da criança em relação a leitura e a escrita é importante entender que muitas vezes isso não acontece de forma perceptível, pois é preciso levar em contar, por exemplo, que o desenvolvimento da sua fala ou linguagem está condicionada aos elementos culturais e sociais do ambiente onde vive. Acrescente-se a isso o fato de que a forma de aquisição da linguagem varia de um indivíduo para o outro, sendo que nem todos conseguem desenvolver a capacidade linguística no mesmo ritmo ou com a mesma intensidade.

A criança aprende por imitação, segundo François "ela edifica interpretando aquilo que o adulto fala, ou seja, ela está associando a linguagem a um sentido (RÉ, 2010, p.183-200). Acredita-se que o gesto é uma forma de interagir sem usar palavras, a linguagem não é só sentido verbal, e, a criança consegue construir sentido mesmo que não saiba sobre elementos estruturais. Há interação muito mais com a criança para entender aquilo que ela quer, do que com aquilo que ela está falando, tendo em vista que em muitas situações a linguagem da criança pode não ser muito bem compreensível, e de acordo com o amadurecimento do processo mental, a criança vai sendo capaz de recriar novas palavras.

Sobre este aspecto, Vygotsky esclarece (2009, p. 32) "que a dificuldade de aprendizagem é um distúrbio psicológico que causa problema à criança quando esta se encontra no início do processo de alfabetização". Quando a criança apresenta dificuldade de aprender a ler e escrever, cabe ao professor verificar o que está ocorrendo com ela para que isso não atrapalhe o seu processo no ensino aprendizagem.

Alguns fatores que contribuem para que a criança apresente dificuldade de aprendizagem da leitura como a linguagem utilizada pela criança que acarreta problema ao se expressar, causando um transtorno psicolinguístico no seu desenvolvimento

cognitivo. Assim, entende-se que esses transtornos podem dificultar a expressão oral e tornar a comunicação passível de interferências que fazem o indivíduo se isolar ou mesmo adotar uma postura acanhada diante da necessidade de socialização com aqueles que estão ao seu redor.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na escola o desenvolvimento do processo de leitura está intimamente ligado à necessidade de ter a disposição os recursos didáticos que motive os alunos a querer ler. Infelizmente, em muitas instituições de ensino públicas observa-se que os recursos didáticos disponíveis para estimular esse processo são reduzidos. Não existe a oferta de um amplo acervo de livros didáticos, jogos e brincadeiras são tidos como elementos de pouca eficiência e mesmo as dinâmicas de socialização que remetem a leitura não são utilizadas da maneira adequada.

Com essas inovações propostas a prática da alfabetização se tornará mais estimulante, não se esquecendo de recorrer aos recursos didáticos costumeiramente utilizados livros, jornais, revistas, quadrinhos, rótulos, listas, tabelas, placas, publicidade que forneçam subsídios aos professores nas tarefas de tornarem seus alunos verdadeiros leitores. A este respeito, Eco (1997, p. 32) menciona que “tudo o que faz parte do contexto em que o homem vive é passível de leitura; o processo de atribuição de sentidos mostra-se mais amplo que a mera decodificação”.

Portanto, ao professor cabe não ficar preso ao espaço fechado da sala de aula, mas sim encarar o trabalho de leitura com seriedade, munindo-se de embasamento teórico sobre a ciência da leitura, o que lhe dará auxílio no direcionamento de sua prática, pois segundo Marques (1993, p. 35): “Só ensinamos bem o que conhecemos e acreditamos”.

Isso mostra que para ensinar é preciso ter domínio do conteúdo proposto. Isso exige leitura para que se obtenha uma ampla visão a respeito das diversas possibilidades de compreender o mundo em volta e, consequentemente, agir para modifica-lo.

Na escola o desenvolvimento do processo de leitura está intimamente ligado à necessidade de ter a disposição os recursos didáticos que motive os alunos a querer ler. Infelizmente, em muitas instituições de ensino públicas observa-se que os recursos didáticos disponíveis para estimular esse processo são reduzidos. Não existe a oferta de um amplo acervo de livros didáticos, jogos e brincadeiras são tidos como elementos de pouca eficiência e mesmo as dinâmicas de socialização que remetem a leitura não são utilizadas da maneira adequada.

De acordo com Libâneo (2007) o financiamento da educação nas escolas, que chega através de programas como o PDDE, traz na sua essência a exigência de que o planejamento, acompanhamento e controle do uso dos recursos sejam realizados com a participação da comunidade escolar, dando visibilidade aos processos educativos.

Porém, o que se observa na maioria das escolas, é que estas adotam uma contabilidade improvisada, com pouco planejamento no que se refere à captação e gestão dos recursos próprios, ou seja, não seguem um procedimento padronizado. Já o planejamento e a aplicação dos recursos públicos, bem como as respectivas prestações de contas, seguem normas regulamentadas pela União, Estados e Municípios.

Portanto, as políticas de financiamento da educação precisam atender aos interesses daqueles que estão envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Isso exige responsabilidade e comprometimento na gestão desses recursos atendendo aos princípios da legislação do direito público. Por isso, a instituição educacional deve contar com a participação de todo o corpo escolar para a correta administração e gerenciamento das verbas, com vistas ao desenvolvimento de ações educativas efetivas capazes de melhorar a oferta do ensino público (LIBÂNEO, 2007).

Existem fortes motivos para que os investimentos em educação sejam cada vez mais bem aplicados principalmente pelo fato de que este é um direito inalienável.

Como um direito essencial, ao Estado cabe oferecer educação de qualidade, especificamente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que é obrigatória e gratuita. (CF, art. 208, I e II). Outra razão é que ao se gerir eficientemente os recursos financeiros aplicando-os adequadamente, os impactos gerados sempre serão positivos para a sociedade como um todo e para os alunos em especial promovendo-se a equidade nas oportunidades de usufruir uma vida social significativa.

Outras questões que devem ser abordadas, referente às políticas públicas para o setor educação que evidenciam a situação de penúria que o sistema de ensino enfrenta, é a formação continuada dos professores, características da carreira e as competências profissionais.

Ainda sobre a formação docente Vasconcellos (2009) explica que as demandas expressas pela sociedade e as possibilidades legais na área educacional é possível apoiar-se da Pedagogia Social para fortalecer a formação do professor. Assim, profissionais devidamente qualificados como Pedagogos representam novas possibilidades de intervenção com vistas a atingir pontualmente aos objetivos das políticas públicas para a educação.

O professor deverá ser capaz de escolher livros de acordo com os interesses do leitor, disponibilizar vários tipos de leitura, conhecer o interesse e o nível de desenvolvimento e contexto social do alunado com o qual trabalha. Citando Marques (2003, p. 57): “A falta de adequação entre a obra e o interesse do aluno, poderá acabar com a motivação do pequeno leitor”.

Isso mostra que para ensinar é preciso ter domínio do conteúdo proposto. Isso exige leitura para que se obtenha uma ampla visão a respeito das diversas possibilidades de compreender o mundo em volta e, consequentemente, agir para modifica-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo compreendeu-se que o processo de alfabetização necessita ainda de objetivos pautados na formação de um cidadão consciente visando os caminhos percorridos pelas crianças em busca do processo de alfabetização significativa e funcional e a importância que a leitura apresenta para constituir um caráter crítico transformador e atuante na sociedade em que está inserido.

Salienta-se que as discussões aqui construídas são apenas pontos que servem para alavancar reflexões e discussões acerca do trabalho desenvolvido na escola a respeito da leitura frente a uma perspectiva de letramento, visto que alfabetizar letrando abre caminhos para o sujeito constituir conhecimentos com e sobre o mundo em que vive.

Algumas atividades/estratégias que podem ser propostas para superar as dificuldades de leitura e escrita são idas à biblioteca, cantinho de leituras, jogos e brincadeiras de natureza lúdica, recursos multimídia, dinâmicas de socialização, leitura de textos clássicos, encenação de textos clássicos.

Desta forma, o educador deve olhar o educando como um ser capaz que constrói seu conhecimento, sendo o professor apenas o mediador entre o aluno e o objeto desse processo de aquisição de conhecimento. Para que isso venha se concretizar é necessário que, em suas práxis, o professor busque uma prática de ensino reflexivo e comprometido com o processo de alfabetização das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Célia. **Leitura na sala de aula**: Desafios à prática do professor. Rio de janeiro: Vozes, 2011

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, 2019.

_____. **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, 2019.

ANDRADE, Luiz Nilo. **A leitura na escola básica**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004

ANTUNES, Celso. **A Leitura, Teoria, Avaliação e Desenvolvimento.** 8ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Leitura na sala de aula**: interações, desafios e avaliação. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2000.

BASTOS, Lauro S. **Alfabetização no ensino fundamental**: Vencendo desafios. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

BATISTA, Veridiana A. **Leitura e escrita na escola cidadã**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2003

_____. **Leitura e escrita**: processos convergentes na sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 1999

FERREIRO, Emilia. **Os Processos da Leitura e da Escrita: Novas Perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

GARCIA, Ana Maria de Oliveira (org.). **Leitura na Escola Primária Brasileira: Alguns Elementos Históricos.** Belo Horizonte: UFMG, 2016.

GIL, A. F. **Pesquisa científica e metodologia**. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 2002

_____ **Metodologia e prática para a normatização de trabalhos científicos**. São Paulo: Moderna, 2009

KALINSKY, C.A. **Leitura e escrita**: processos históricos e aprendizagem significativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

KATO, Mary. No Mundo da Escrita: **Uma Perspectiva Psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2013.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do Letramento.** Campinas-SP: Mercado de Letra, 2015.

KRIEGL, Danton S. **O Aprendizado da Leitura.** 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015

LA TAILLE, Yves de. **Leitura, escrita e interacionismo na concepção de Piaget**. São Paulo: Moderna, 2014.

MARCONI, M.V; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIA, Ana Luiza de. **Leitura e escrita**: Revendo conceitos, pavimentando caminhos. Rio de Janeiro: EDURJ, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Letramento nas séries iniciais do ensino fundamental.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TFOUNI, Leda M. **Leitura na escola**: Dilemas e perspectivas. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

A TELEVISÃO COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

TELEVISION AS A LEARNING RESOURCE IN PUBLIC SCHOOL

ISSN: 2674-6077

Roalde Gualberto Neves Ribeiro[1]

RESUMO

Este artigo aborda o tema referente a televisão como recurso de aprendizagem em sala de aula. Objetiva-se ampliar o conhecimento pela conexão e as potencialidades das mídias e contribuir eficazmente com o processo educativo, na formação integral e social dos alunos. Para a efetivação da pesquisa contou-se com a metodologia da investigação científica, onde se fixou o enfoque qualitativo, de desenho experimental, com nível exploratório descritivo e modalidade de pesquisa bibliográfica. Após o estudo, inferiu-se que não se pode mais negar a importância da televisão no ensino-aprendizagem, porque esta tem potencial educativo que permite a exploração de sua linguagem lúdica, de seu conteúdo diversificado na transmissão de informações que, uma vez mediadas pelo professor podem transformar-se em conhecimentos estratégicos para a cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Recurso. Aprendizagem. Televisão. Escola. Educação.

ABSTRACT

This article addresses the topic of television as a learning resource in the classroom. The aim is to expand knowledge through the connection and potential of the media and effectively contribute to the educational process, in the integral and social formation of students. To carry out the research, we relied on the methodology of scientific investigation, which was based on a qualitative approach, with an experimental design, with a descriptive exploratory level and a modality of bibliographic research. After the study, it was inferred that one can no longer deny the importance of television in teaching-learning, because it has educational potential that allows the exploration of its playful language, of its diversified content in the transmission of information that, once mediated by teacher can become strategic knowledge for citizenship.

KEYWORDS: Resource. Learning. Television. School. Education.

[1] Mestre em Ciências da Educação (UNIVERSIDADE ISPETEC); Pós-Graduação em Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEFET – Belém/Pa); Licenciatura Plena Em Letras (UFPA – Belém-Pa).

INTRODUÇÃO

No contexto social em que se vive, estimulados pelas tecnologias da informação e comunicação, torna-se necessário compreender-se as diversas linguagens que se processam neste universo. Neste sentido, refletir sobre as transformações sociais é uma necessidade que facilita a compreensão da realidade, o desenvolvimento do aprendizado e a inserção social.

Com este trabalho vislumbra-se a importância do meio de comunicação televisivo como ferramenta de ensino-aprendizagem do professor em sala de aula, capaz de favorecer o desenvolvimento do processo educativo, com vista a garantir um aprendizado significativo aos alunos, visto que a televisão é uma tecnologia presente no cotidiano dos alunos e que de uma maneira ou de outra interfere na formação de opiniões, de valores, de comportamentos, de ideologias, através da informação, da cultura, da educação.

A integração entre as tecnologias e a educação é uma necessidade de nosso tempo, haja vista que estamos constantemente interagindo com celulares, computadores, internet, televisão, ferramentas tecnológicas que propiciam a integração das pessoas e o compartilhamento de tudo que é veiculado por elas, interferindo na concepção de mundo das pessoas.

Essa constatação é pertinente aos paradigmas educacionais porque coloca em xeque a forma de educar da escola no contexto do século XXI, da qual se espera a formação e capacitação do aluno para atuar plenamente na sociedade a que pertence. Para tanto, subtende-se que a escola seja capaz de promover a construção do conhecimento, a qual deve ser mediada pelo professor em consonância com os objetivos do ensino-aprendizagem, integrando conteúdos curriculares ao contexto social.

O atual contexto social é o da era da informação, permitida graças à revolução dos meios de comunicação. Contudo, o que se vê, ainda, é que na escola essa integração ainda não acontece satisfatoriamente, pois esta não foi preparada para usar meios e mecanismos tecnológicos de nosso tempo na educação. Assim o que se encontram são educandários desprovidos de infraestruturas adequadas a essa nova concepção de ensinar e aprender; professores despreparados e resistentes a essa realidade; pouca ou nenhuma formação para o uso das mídias na sala de aula; aventuras ousadas de alguns professores que querem suplantar as tecnologias tradicionais para melhoria no rendimento educacional.

No que se refere à televisão, foco deste trabalho, em geral, a realidade é de ausência de aparelhos modernos, aparelhos quebrados, falta de espaço adequado, uso improvisado e não planejado do televisor como recursos de aprendizagem, resistência do professor em usá-lo, falta de capacitação para esse fim. Essa constatação refere-se ao uso dessa ferramenta no contexto da escola pública, no que se refere ao uso no Ensino Fundamental.

Portanto, objetiva-se constituir por meio deste trabalho uma reflexão a cerca da televisão como recurso de aprendizagem no âmbito do terceiro e quarto ano da escola supracitada, pois se entende que, pela conexão com a potencialidade das mídias pode-se contribuir eficazmente com o processo educativo, no que se refere à formação do professor enquanto mediador e articulador do ensino e aprendizagem e, consequentemente, com o melhor rendimento do aluno.

Como recurso de aprendizagem será capaz de proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno novas formas de ver, analisar e experienciar o conteúdo curricular, fornecendo ao docente, novas possibilidades de abordagem e intervenção pedagógica, constituindo-se como instrumento que pode auxiliar em soluções eficientes para as dificuldades encontradas na aprendizagem dos alunos.

Para isso, é importante analisar o conceito de televisão: suas reais dimensões e alcances, bem como os preconceitos e resistências que ainda o cercam e

concebê-lo como objeto de investigação. Para tanto, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos.

O primeiro denominado marco introdutório se organizou dando origem a investigação, quando se conta com o título, a descrição do problema, as perguntas de investigação, a justificativa, a delimitação e os objetivos que se desdobram em geral e específicos.

A segunda estrutura todo o marco teórico sistematizado para a relação que deve estabelecer com a pesquisa de campo, quando se discorre sobre o uso da televisão como recurso didático no ensino-aprendizagem. Para tanto se desenvolve pesquisa teórica acerca dos seguintes subtemas: tecnologias e educação, o poder da televisão, a televisão na sala de aula, o potencial educativo da televisão, a televisão como recurso didático e a mediação do professor visando desvendá-la à luz de estudos teóricos os quais possam referenciar o uso dessa tecnologia em sala de aula.

Assim, a televisão pode vir a contribuir com o professor ou até mesmo substituir matrizes tradicionais de educação, dada a força e potencial que tal meio de comunicação representa, bem como, absorver este instrumento pedagógico como recurso potencializador de saberes nas atividades escolares das séries mencionadas, contribuindo para que a escola pública possa evidenciar mais um avanço na qualidade educacional.

PARADÍGMAS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia a grande revolução da comunicação. Internet, celulares, dvds, *smartphones*, televisão digital são exemplos de que essa revolução adentrou os lares e suplantou os muros escolares. O que antes era privilégio das camadas sociais mais favorecidas economicamente caiu por terra e hoje, aparatos tecnológicos de diferentes naturezas adentram os lares de pessoas das diferentes classes sociais. Esse fascínio que a tecnologia exerce sobre as pessoas interfere, essencialmente, na forma como um se relaciona com o outro e como se concebe o mundo e, sobretudo como se faz educação.

A junção da informática às mídias eletrônicas inaugurou uma nova época na área da comunicação e interferiu na forma como se adquire conhecimentos e na forma como se vê a educação, pois possibilitou o acesso irrestrito às informações e aos meios de conhecimento.

> A incorporação da informática às mídias eletrônicas proporcionou uma revolução nos campos da comunicação e da educação ampliando o sistema informacional e a possibilidade de participação da sociedade na transmissão de conhecimentos e na democratização da informação no país. (FERRAZ E SOLDATI, 2011)

Esse apogeu das mídias fez com que a forma como se pensava educação e mídias também sofresse transformações: o que antes foi visto de modo excludente, hoje é visto como meio de promoção da cidadania, ascensão social e garantia de bem-estar. Em outras palavras, “passou-se a enxergar a mídia, a educação e a comunicação, não mais como meio de dominação ou exclusão, mas como partes integrantes de um sistema complexo, mas transformador. ” (FERRAZ e SOLDATI, 2011).

Sendo assim, a exploração das tecnologias educacionais no contexto escolar é mais do que necessária, pois reforça a ideia de que a qualidade da educação perpassa pelo uso articulado de diferentes e novas formas de lidar com a produção de conhecimentos. E para isso é válido o uso de metodologias e recursos disponíveis que causem impactos positivos no que tange ao desenvolvimento de competências como: autogestão, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade frente a novas tarefas, assunção de responsabilidades e autoaprendizagem, além do trabalho em grupo e modo cooperativo e pouco hierarquizado (TRINDADE, 1992

apud BELLONI, 2005), as quais são necessárias no mundo competitivo e globalizado em que se vive.

Esses desafios da educação implicam em necessidades de adaptação na estrutura didática e pedagógica da escola. Implica em absorver as mídias com todo seu potencial e tomá-las sob o ponto de vista educativo, "enfatizando a necessidade do diálogo crítico entre as diferentes linguagens e conteúdos das mídias nas práticas educacionais" (OROFINO, 2005: 22)

Como a sociedade contemporânea é "mais antenada" será imprescindível focar mais na formação continuada do professor e no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às novas perspectivas sociais, visto que "as tecnologias digitais trabalhando sobre os eixos das comunicações integradas e da engenharia do conhecimento fazem emergir uma sociedade cognitiva que, em sua banalização e uso constante, tende a causar impactos sociais." (FERRAZ E SOLDATI, 2011).

> É a educação que inspira a tecnologia para a aventura de criar, inventar e projetar nossos bens fugindo aos riscos de facilmente comprá-los. Educação e tecnologia juntas para construir o mundo real sem as visões maravilhosas de um futuro tecnológico utópico e sem problemas. (FONTANA, 2005, p. 38)

Aliar as tecnologias aos princípios educacionais pode ser um poderoso recurso no que concerne à melhoria na qualidade da educação, que tem padecido de descaso político e ao mesmo tempo é vista como o meio de transformação social, pois desempenha grandiosa relevância no desenvolvimento de um povo, promovendo cidadania e extinguindo as diferenças sociais.

Nas palavras de Tedesco (2004:11) apud Ribeiro et alii (2007:10) "a incorporação das novas tecnologias à educação deveria ser considerada como parte de uma estratégia global de política educativa".

Isso porque as demandas educacionais exigem a mudança de paradigmas educacionais e a integração das tecnologias de modo criativo e proficiente, como forma de mediatizar o ensino-aprendizagem, apropriando-se ao máximo do que as ferramentas comunicacionais e pedagógicas têm a oferecer para o processo educacional: criação de estratégias, metodologias, formação de educadores, produção de conhecimento. (BELLONI, 2005: 9)

Face ao exposto, convém justificar que a integração das tecnologias à educação é urgente, visto que estão cada vez mais presentes no universo dos jovens (BELLONI, 2005), mas tampouco cabe o deslumbramento: as ferramentas tecnológicas não são a "tábua de salvação" para os problemas educacionais.

> O aumento da adequação e da produtividade dos sistemas educacionais vai exigir, nesta passagem de século e de milênio, a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiências dos sistemas, mas principalmente como *ferramentas pedagógicas* efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo.

Trata-se de reconhecer a importância das tecnologias como fator positivo para uma educação de maior qualidade. Em outras palavras, reconhece-se que as tecnologias, por si só não modificam a realidade, elas precisam servir de mediatização entre os objetivos do ensino-aprendizagem e o que se pretende ensinar – o currículo – para que os objetivos pretendidos sejam alcançados. A integração das tecnologias à educação, nesse sentido, implica:

> [...]de um lado a seleção dos meios apropriados para determinada situação de ensino e aprendizagem, considerando os objetivos pedagógicos e didáticos previamente definidos, as características da clientela e acessibilidade aos meios; e de outro, a elaboração de um discurso pedagógico adequado a estes

> componentes e às características técnicas dos meios escolhidos. (BELLONI, 2005:26)

Portanto, conhecer essa tecnologia implica em desvendá-la em sua história, trajetória, possibilidades e potencialidades de uso, para que, assim, possa-se melhor aproveitá-la dentro um projeto pedagógico

Quando se analisa a presença dos meios de comunicação de massa e, principalmente, das novas tecnologias e sua inuência na educação, chega-se à conclusão de que a aprendizagem seria totalmente prejudicada sem estes instrumentos. Assim, a presente proposta tem como objetivo evidenciar alguns aspectos relevantes do impacto das novas tecnologias na educação e as implicações dos desafios impostos para o ensino. O impacto dos avanços tecnológicos tem provocado nas instituições de ensino, mudanças em seu comportamento, passando da tranquilidade de um sistema educativo social conservador e estático, para um sistema educativo dinâmico, onde as mudanças no ambiente e na tecnologia obrigam os educadores a obter conhecimentos gerais e específicos para fazer frente à nova realidade.

Observa-se que dentro da área da educação, por exemplo, há uma necessidade de incorporar no aprendizado docente o uso das tecnologias como apoio didático pedagógico, para que o docente direcione o desenvolvimento em sala de aula, mas também mais adequado, a juventude dos dias de hoje, chamados digitalizados, porém, para que isso ocorra é necessário que haja uma política pública mais ativa para a formação específica desses docentes, e esta ausência de políticas públicas acaba criando uma defasagem na inserção dessa tecnologia em algumas escolas.

A democratização do saber por meio da informação propõe alternativas que buscam produzir, socializar e facilitar o acesso ao conhecimento, ultrapassando a metodologia de trabalho fundamental da reprodução para a produção de conhecimento. Por isso, torna-se necessário buscar um referencial teórico que discuta a questão prática e a teoria na educação.

Os computadores, que estão cada vez mais presentes na sociedade, chegaram às escolas como recurso importante para a modernização do sistema educacional, permitindo e facilitando a concretização da produção de trabalhos, por exemplo, o acesso à internet trouxe consigo mudanças radicais no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a sua inserção no ensino é um processo irreversível e a revolução tecnológica em curso, está se dando sem que os educadores possam detê-la. Diante disso, faz-se necessário um acompanhamento do impacto tecnológico sobre a educação escolar, com o objetivo principal das melhorias da qualidade do ensino.

As instituições de ensino encontram-se num contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, lhes garantem melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, que ocasiona mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade. Assim, no atual contexto tecnológico em que o mundo se volta completamente para um sistema dominado pela tecnologia, é necessário despertar-se para um modelo educacional que acompanhe este sistema. Para isso, as escolas devem atender a um apelo de ampla abrangência mundial, onde é indispensável o conhecimento teórico e prático desse processo global.

A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os alunos. A sala de aula pode ser considerada uma "tecnologia" da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais, são ferramentas "tecnológicas" pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente.

Para tanto, o entendimento deste assunto exige o conhecimento da integração entre os meios tecnológicos e didáticos, no sentido de garantir o melhor

para que a educação prepare o homem que deva atuar em cada espaço de tempo atendendo às necessidades educacionais das sociedades.

Ao fazer uma análise dentro de uma escola vemos o quanto as tecnologias têm ajudado no aprendizado, visto que muito dos discentes matriculados tem dificuldade de aprendizagem e não teriam a chance de concluir os estudos em período normal, sem o uso das mídias visuais possibilitando o entendimento detes, os recursos tecnológicos permitem que os alunos interajam em tempo real com os professores.

No entanto, para que essa tecnologia assim como outras sejam aplicadas corretamente dentro de qualquer estabelecimento de ensino é fundamental que os docentes sejam capacitados não só para o uso da tecnologia, mas com a didática que será usada para que não use o método novo, mas com o mesmo ensino retrogrado.

Vale frisar que os alunos que não se enquadram na realidade das transformações tecnológicas e científicas, apresentam dificuldades em entender o mundo a sua volta, pois, cada vez mais os meios de comunicação são colocados a serviço da educação e da vida.

Faz sentido lembrar aos educadores o fato de que a fala humana, a escrita, e, consequentemente, aulas, livros e revistas, para não mencionar currículos e programas, são tecnologia, e que, portanto, os educadores vêm usando tecnologia na educação há muito tempo. É apenas a sua familiaridade com essas tecnologias que as torna transparentes e invisíveis a eles. "Tecnologia na Educação" é uma expressão preferível à "Tecnologia Educacional", pois esta sugere que há algo intrinsecamente educacional nas tecnologias envolvidas.

A expressão "tecnologia na educação" deixa aberta a possibilidade de que tecnologias que tenham sido inventadas para finalidades totalmente alheias à educação, como é o caso do computador, do celular, da TV digital interativa mesmo que ainda seja um grande paradigma na sociedade escolar como um todo, por não ser conhecida não se cogita usar tal ferramenta, mas isso mudará aos poucos, assim como foi com o uso do computador, internet etc...

Possam, eventualmente, ficar tão ligadas a ela que se torna difícil imaginar como a educação era possível sem elas. A fala humana (conceitual), a escrita, e, mais recentemente, o livro impresso, também foram inventados, provavelmente, com propósitos menos nobres do que a educação em vista. Hoje, porém, a educação é quase inconcebível sem essas tecnologias.

Em geral, pedagogia e tecnologia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação. Assim, tecnologia é uma forma de conhecimento. "Coisas" tecnológicas não fazem sentido sem o "saber como usá-las, consertá-las, fazê-las". Conforme VALENTE (1999, p.199), “[...] tecnologia é um conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular”.

Um desafio a enfrentar hoje na formação do educador, segundo FRIGOTTO (1996), é a questão da formação teórica e epistemológica. E esta tarefa não pode ser delegada à sociedade em geral. Para o autor, o lócus adequado e específico do desenvolvimento do docente é a universidade, onde se articulam as práticas de formação-ação na perspectiva de formação continuada e da formação inicial.

A formação de professores segundo MERCADO (2002, p.16) sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre a teoria e a prática, oferecendo condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e, ao mesmo tempo, possibilitando a aquisição de uma competência técnica e política que permite ao educador situar-se criticamente no novo espaço tecnológico.

Com isso, segundo NEVADO (1996, p. 4) cria-se um novo espaço de aprendizagem "a partir da ampliação e transformação de contextos, eliminando distâncias físicas e promovendo a construção cooperativa dos conhecimentos, o desenvolvimento da consciência

crítica e o favorecimento das soluções criativas para os novos problemas que se impõem". O espaço telemático utiliza os recursos tecnológicos para enriquecer os ambientes de aprendizagem em que cada aluno é um sujeito ativo em interação com os outros alunos, professores, pesquisadores ou pessoas da comunidade. Torna-se um ambiente privilegiado para a reflexão pedagógica com alternativas para o aproveitamento construtivo das tecnologias da informação e da comunicação.

As tecnologias aplicadas a educação constituem um paradigma educacional que engloba a descoberta, a criação, a consciência e indica que as instituições de ensino de modo geral constituem um ambiente criado para a aprendizagem rica em recursos, possibilitando ao aluno a construção do seu conhecimento, segundo o seu estilo individual de aprendizagem. A relevância dessas tecnologias, junto com uma boa proposta pedagógica é de grande importância para a aprendizagem, vistas, como ferramentas, mídias educacionais, podendo ser facilitadoras da aprendizagem, tornando-se mediadoras, por facilitarem ao aluno construir seu próprio conhecimento, no qual o aluno passa ter papel ativo, estimulando a construção criativa e reflexiva favorecendo o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando a autonomia e à democracia participativa e responsável.

Ao professor cabe o papel de estar engajado no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que, segundo FRIGOTTO (1996), possa selecionar qual é a melhor utilização a ser explorado num determinado conteúdo, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem por meio de uma renovação da prática pedagógica do professor e da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, levando-os, através da apropriação desta nova linguagem, a inserir-se na contemporaneidade.

Mas devemos ter cuidado onde e em qual lugar inserir esta tecnologia, afinal não se tem uma inclusão digital totalmente inserida na sociedade, ainda há os excluídos que não tem acesso a esse tipo de mídia, é necessário fazer primeiro a inserção desses indivíduos depois mostrar a eles a ferramenta.

A TELEVISÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Atualmente se vive numa sociedade em que o tempo é consumido pelo trabalho e pouco se aproveita para o convívio familiar. Muitas coisas as crianças e jovens aprendem precocemente com a televisão e nem sempre tem maturidade suficiente para processá-las e usá-las em benefício próprio.

E nessa situação, os pais ficam divididos: reclamam da falta de diálogo, da precocidade dos filhos e culpam a televisão, mas não relutam em deixar seus filhos durante horas e horas a mercê dela para que tenham um pouco de sossego, depois de um longo dia de trabalho. As escolas tentam usar a televisão como ferramenta educativa, algumas vezes sem sucesso porque as crianças preferem escolher os programas que assistem e não os indicados pelos docentes ou até mesmo pelos pais, ou ainda porque se sentem despreparadas para enfrentar esse desafio. E as discussões acerca do assunto continuam: afinal a televisão educa ou deseduca? Sozinha a televisão não educa, pois a criança ainda não tem o discernimento para distinguir o que pode ou não interferir no seu caráter, ela precisa ter um acompanhamento para poder filtrar a infinidade de informações dos mais variados assuntos, que nem sempre condiz com a realidade. Por outro lado, a criança que assiste a bons programas, está sempre bem informada, tem condições de discutir os mais variados tipos de assuntos.

Hoje, a imagem envolve intensamente a vida das pessoas e a comunicação tem seu papel valorizado a cada dia. No entanto, apesar disso, grande parte das escolas ainda não conseguiu tornar a imagem midiática um elemento de real importância para o processo de

ensino-aprendizagem. Ou seja, falta uma pedagogia que, concretamente, reconheça a importância da linguagem visual, desenvolva estratégias de trabalho com os recursos audiovisuais e se estruture para utilizá-los, levando em conta aspectos artísticos, estéticos e simbólicos que poderiam apoiar nossos alunos na busca pelo conhecimento. Esses meios, normalmente, são designados de forma ampla com a palavra mídia, com a qual se conceitua o conjunto dos meios de comunicação.

A expressão mídia tem origem no idioma inglês, significando "meio", ou seja, o meio pelo qual algo (um conteúdo, uma informação, um conhecimento) é transmitido. As mídias podem ser classificadas em três grupos principais: mídia digital, mídia eletrônica e mídia impressa. Todas podem ser usadas como ferramentas de apoio ou como base das atividades da Sala de Aula dependendo apenas do conteúdo e da estratégia de ensino a ser utilizada. Há muitas dúvidas entre os professores sobre a melhor forma de lidar com as novas tecnologias dentro da sala de aula.

Alguns adotam como método a proibição pura e simples dos celulares em sala de aula, por exemplo. E outros argumentam que é melhor aproveitar essas tecnologias para estimular o aprendizado dos alunos (ALMEIDA, 2017).

É importante ressaltar que o papel do professor nesse processo é estratégico: quanto maior for a capacitação do professor para lidar com a inovação educativa, mais ele estará aberto às mudanças na sociedade, decorrentes do uso das tecnologias, e mais preparado para apropriar-se criticamente destas; finalmente, para que essas estratégias deem certo, é necessário resolver as questões relacionadas à carreira do professor: prever tempo para formação continuada dentro da jornada de trabalho; criar incentivos à formação, de progressão funcional como de remuneração.

Nesta proposta veremos que as mesmas mídias que entretêm, divertem e informam, também educam se usadas adequadamente. Basta que o professor as conheça melhor, faça uma leitura crítica e domine determinadas técnicas.

A mídia eletrônica, por sua vez, é representada principalmente pela televisão, rádio e o cinema, que são formas de comunicação unidirecional, que praticamente não permitem interação direta com o usuário (para interagir, os usuários utilizam a internet ou o correio). É o caso também dos DVDs com filmes ou apresentações multimídia (NASCIMENTO, 2018).

Embora ofereça baixa interatividade, esses tipos de mídia também podem, eventualmente, em determinadas situações, serem utilizadas em educação. A mídia impressa é aquela que reúne jornais, revistas, mala-direta, folders e catálogos, e todo tipo de material impresso que seja usado para comunicar algo. É a mais tradicional de todas as mídias, que pode ser aplicada em atividades educacionais, podendo auxiliar na aprendizagem ativa, especialmente, quando elaborada e usada estrategicamente.

Entre todas as mídias, as de maior potencial para a educação são as mídias digitais, para as quais foram desenvolvidas as Tecnologias da Informação e da Comunicação as (TICs), que merecem toda a atenção dos educadores na formulação de suas estratégias de ensino.

Atelevisão pode ser uma aliada da escola quando esta apresenta os fatos e a escola assume o papel de mediadora para promover a reflexão e instigar o senso crítico dos alunos. Sobre esse assunto Silva (2010) alerta que é necessário reaprender a ver a televisão, aprender a utilizá-la de forma pedagógica e que a educação para as mídias, está sob a responsabilidade dos profissionais de educação.

Napolitano, (2013, p. 67) reforça

> O uso da televisão em sala de aula deve ser encarado como um projeto, de preferência coletivo, partilhado entre diversos profissionais de um estabelecimento escolar. O poder e a influência da TV só podem ser revertidos em conhecimento escolar na medida em que o uso da TV em sala de aula seja a consequência de um

> conjunto de atividades e reflexões compartilhadas. (NAPOLITANO, 2013, p.25)

Diante desse argumento, a proposta aqui apresentada foi realizada com alunos do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental, para observar qual o impacto que esta mídia traria no modo da criança olhar além das imagens e comprovar que a televisão pode ser utilizada como recurso pedagógico para facilitar a organização de ideias, a argumentação e a escrita de textos. Fez-se também uma sondagem para analisar a importância da televisão na vida desses alunos e de que maneira ela poderia impulsionar para uma inovação no ensino, principalmente auxiliando-os na descoberta da escrita. A maioria dos alunos quando não estão em sala de aula, estão diante da televisão e assistem a programas que são censurados para menores de 10 anos, juntamente com os pais.

Neste sentido, a proposta foi que os alunos assistissem a programas apropriados às idades deles. E foram-lhes apresentados alguns clássicos já conhecidos, que viraram desenhos ou que foram adaptados especialmente para a televisão, observando nesse processo, especialmente a organização de ideias e a motivação para a escrita, já que uma das maiores dificuldades da turma é organização das ideias para transpor do oral para a escrita.

A mídia digital é aquela baseada em tecnologia digital como é o caso da internet, dos programas educacionais e dos jogos de computador. Também, faz parte desse grupo a TV digital, que tem como uma de suas principais características a interatividade, pela qual o usuário não só recebe as informações emitidas, mas pode escolher ou filtrar as informações recebidas e enviar suas próprias informações. Existem também provedores de conteúdos audiovisuais pela internet, em sistemas de vídeo sob demanda, que são aqueles pelos quais o usuário pode acessar uma biblioteca de títulos, escolher um deles e assistir quando e onde quiser, seja por meio de uma televisão, um computador, um tablet ou um celular, com alto grau de interatividade (PEREIRA, 2018).

De acordo com Moran (2006), ensinar com as novas mídias só será possível se houver uma revolução, e os professores estiverem preparados para o novo, para o diferente, se mudarmos os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm a distância entre professores e alunos. E isso se torna possível quando a escola direcionar um novo olhar para a televisão.

Quando vê nela uma excelente contadora de histórias e não como apenas uma substituta para o rádio, cinema ou jornal. Barbero (1996), afirma que é fundamental que a criança aprenda a equilibrar o concreto e o abstrato, a passar da espacialidade e contiguidade visual para o raciocínio sequencial da lógica falada e escrita. Não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais de educação, mas de integrá-las, de aproximá-las para que a educação seja um processo completo, rico, estimulante. (BARBERO, 1996, p.10)

Nesse sentido, buscamos trabalhar a mídia de forma que a criticidade fosse algo real, ou seja, que os alunos percebessem a importante dos meios de comunicação, de sua influência na sociedade e que, por conta disso, é interessante discutí-los e permitir que os cidadãos sejam capazes da (re) leitura crítica para o entendimento do mundo e posicionamento diante dos fatos. Ao escrever sobre a influência da mídia na vida de crianças e jovens, Moreira (2013) discute acerca do conceito de “sistema midiático cultural” quando fala sobre o processo de (re) criação e difusão de valores cultu-rais criados pelas grandes corporações internacionais de mídia.

Para o autor, esse “sistema midiático cultural”, através da sua presença massiva, ação invasiva e constante, além do poder simbólico que possui estão transformando de maneira significativa nossa cultura. Bourdieu (2011, p. 7) explica o poder simbólico como um “poder invisível, o qual só pode ser exercido com a

cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem". Nesse sentido o autor destaca que as relações de comunicação são sempre relações de poder, as quais dependem, diretamente, dos agentes e das instituições envolvidas nessas relações no que diz respeito ao poder material ou simbólico acumulado por elas.

A APRENDIZAGEM ESCOLAR POR MEIO DA TELEVISÃO

A Televisão, é um veículo de comunicação que atinge todas as massas e há anos está presente na grande maioria dos lares, ganhando destaque na vida e na história dos cidadãos. Assim, a escola não pode ignorar esta tecnologia como recurso didático, uma vez que se constitui na tradução da realidade de todos os alunos.

Neste contexto social, onde a televisão se faz presente, e diante das possibilidades que proporciona a partir de seus aplicativos, é indispensável sua efetiva inserção no contexto educacional, pressupondo a educação para e com as mídias. Destacamos então dois aspectos fundamentais, um que nos remete ao aluno, que é levado em consideração como o grande protagonista, uma vez que o educando nesta conjuntura é o ator principal, o centro de todo o processo, inserido em uma sociedade que exige indivíduos críticos e participativos, em condições de se projetar no cenário global de competitividade.

Outro aspecto não menos importante, uma vez que vai proporcionar ao educando todas novas nuances no seu futuro, diz respeito à formação oferecida aos professores, que alavancou um novo modelo nos moldes que a educação contemporânea requer, através de aulas interativas e colaborativas, baseadas em uma linguagem real de comunicação e não mais baseado em um modelo tradicional e verticalizado (ALVES, 2017).

Em suma, pleiteia-se a concepção de televisão que supera a visão da sua utilização como mera transmissora de programas e filmes ou que destina o ambiente onde ela se insere em depósito de alunos, se espera que seja vista como recurso que além de lúdico também possui forte potencial de transformação social e educacional.

Hoje, a televisão é uma ferramenta tecnológica que, assim como outras, é indispensável ao novo contexto educacional, o qual pressupõe a educação para a mídia, para o protagonismo e para a participação ativa na sociedade.

A primeira, para que se entendam as ideologias veiculadas pela mídia e sua capacidade de formação de opiniões e veiculação de informação; a segunda porque a sociedade requer indivíduos capazes de agir prontamente, que sejam pró-ativos e que se projetem no cenário global da competitividade e, por fim, a terceira porque mais importante do que ter acesso à informação, é preciso saber checá-la, selecioná-la para que possa transformá-la em conhecimentos e assim, poder melhorar a qualidade de vida, diminuindo as diferenças sociais (LIMA, 2016).

Entretanto, embora tais expectativas volte-se para a escola, esta ainda não corresponde a contento às necessidades e exigências desse novo tempo. Na verdade, pouco se tem discutido nos últimos tempos quanto à relação educação versus televisão. Mediante a reflexão sobre o uso da televisão em sala de aula como recurso de aprendizagem, constata-se que para interferir e modificar o presente, necessário se faz conhecer e entender a trajetória da televisão (BARROS, 2017).

Assim sendo, esta pesquisa possibilitou apresentar algumas constatações: a de que não se pode mais negar a importância da televisão no ensino-aprendizagem, porque esta tem potencial educativo que permite a exploração de sua linguagem lúdica, de seu conteúdo diversificado na transmissão de informações que, uma vez mediadas pelo professor podem transformar-se em conhecimentos.

Compreende-se para que os ideais de educação sejam alcançados, tendo a televisão como recursos de aprendizagem não é necessária apenas a presença física dessa ferramenta em sala de aula, mas a capacitação do

professor, para que este se sinta seguro ao abordar essa tecnologia em sua prática diária. Passa também, pela perspectiva da pedagogia de projetos, que subtende o planejamento de atividades com intuito de alcançar um objetivo educacional (RANGEL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se vislumbrar a televisão numa perspectiva de aprendizagem, considerando-a como objeto de investigação para melhor entendimento das nuances, perspectivas e desafios que a envolvem quando relacionada à educação.

Não se pode ignorar um veículo de comunicação de massa que está presente em quase todos os lares brasileiros e que constitui uma das únicas formas de entretenimento, informação de muitos. E que há cerca de 50 anos ganha lugar de destaque na história das pessoas e status nas rodas de discussão.

Hoje, a televisão é uma ferramenta tecnológica que, assim como outras, é indispensável ao novo contexto educacional, o qual pressupõe a educação para a mídia, para o protagonismo e para a participação ativa na sociedade.

A primeira, para que se entendam as ideologias veiculadas pela mídia e sua capacidade de formação de opiniões e veiculação de informação; a segunda porque a sociedade requer indivíduos capazes de agir prontamente, que sejam pró-ativos e que se projetem no cenário global da competitividade e, por fim, a terceira porque mais importante do que ter acesso à informação, é preciso saber checá-la, selecioná-la para que possa transformá-la em conhecimentos e assim, poder melhorar a qualidade de vida, diminuindo as diferenças sociais.

Entretanto, embora tais expectativas voltem-se para a escola, está ainda não corresponde a contento às necessidades e exigências desse novo tempo. Na verdade, pouco se tem discutido nos últimos tempos quanto à relação educação versus televisão. Mediante a reflexão sobre o uso da televisão em sala de aula como recurso de aprendizagem, constata-se que para interferir e modificar o presente, necessário se faz conhecer e entender a trajetória da televisão.

Assim sendo, esta pesquisa possibilitou apresentar algumas constatações: a de que não se pode mais negar a importância da televisão no ensino-aprendizagem, porque esta tem potencial educativo que permite a exploração de sua linguagem lúdica, de seu conteúdo diversificado na transmissão de informações que, uma vez mediadas pelo professor podem transformar-se em conhecimentos.

REFERÊNCIAS

Belloni, Maria Luíza. (2005). **O que é mídia-educação.** 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados. 100 p.

Costa, Renata. (2009). **Qual é a trajetória das TVs públicas no Brasil.** Revista Nova escola, [on-line] Disponível em: < *http://revistaescola.abril.com.br/historia/fundamentos/qual-trajetoria-TVs-publicas-brasil-499282.shtml> Acesso em: 09.08.2020*

Dorneles, C. M., Braga, V. L. S. e Zanon, A. M. (2006). **A televisão e a sala de aula**. [on-line] Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2006. Disponível em: < http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=43&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284>. Acesso em: 14.07.2021

Fontana. Nauria Inês. (2005). **Uso das tecnologias em sala de aula – televisão.** Revista Linha Virtual Concórdia, Santa Catarina. Universidade do Contestado, nº 4, I

Almeida, Marcos T. Pinheiro. (2005) **O brincar na educação infantil.** Revista Virtual Efartigos. Natal/RN. Volume 03, nº 11, mai/ [on-line]. Disponível em: < http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo39.html/>. Acesso em: 07.08.2020

Berno, Geovani. (2003) **Televisão, educação e sociedade: uma visão crítica.** Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. [On-line] Disponível em:< http://www.bocc.ubi.pt/pag/berno-geovani-televisao-sociedade.pdf>. Acesso em: 16.07.2020

Ferraz, Ernani; Soldati, Viviane. (2011) **TV digital e educação para os novos tempos**. Revista Alceu, v. 12 – n.

23 – p. 49 a 61 – jul./dez. 2011. [On-line] Disponível em: < http://revistaalceu.com.puc-io.br/media/Artigo4%20Ernani%20Ferraz%20e%20Viviane%20Soldati.pdf>. Acesso em: 22.07.2020

Orofino, Maria Isabel. (2011) **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. 176 p.

Soares, Fernanda Costa. (2008) **Tecnologia na educação: a televisão no âmbito escolar.** Divinópolis, Fundação educacional de Divinópolis, 63p. (dissertação de mestrado). [On-line] Disponível em: http://www.funedi.edu.br/files/mestrado/Dissertacoes2010/DissertacaoFernandaCSoares.pdf. Acesso em: 25.07.2012

AS TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

MEDIA TECHNOLOGIES AND THE TEACHING OF VISUAL ARTS IN SCHOOL

ISSN: 2674-6077

Roalde Gualberto Neves Ribeiro [1]

RESUMO

Este artigo científico discute a inserção das tecnologias midiáticas no ensino de Artes Visuais no contexto do processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma abordagem que revela a necessidade de torná-las acessíveis a todos os professores e educandos, para que possamos acompanhar a dinamicidade do mundo digital e formar cidadãos preparados para o trabalho, para acessar as novas tecnologias e fazer com que estas se tornem ferramentas de produção de novas aprendizagens. O objetivo deste estudo é analisar como a docente de Artes Visuais do 6º ano da Escola Estadual Zolito de jesus Nunes – Macapá/AP, na sua prática pedagógica, concebe e pratica as tecnologias midiáticas na sala de aula e quais as principais implicações positivas e/ou negativas para o processo de ensino e aprendizagem a partir desse referencial. A metodologia do trabalho combinou as características de um estudo de caso com a revisão da literatura e a pesquisa de campo realizada junto a professores e alunos de uma escola pública no município de Macapá. Nessa dinâmica, observamos que a relação entre concepção e prática em muitos momentos caminham dissociadas uma da outra, pois apesar das condições tecnológicas favoráveis em termos estruturais e físicos, o ensino das Artes Visuais, neste contexto, pouco tem contado com o auxílio dos recursos tecnológicos midiáticos para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Midiática. Concepção e prática pedagógica. Ensino de Artes Visuais.
.

ABSTRACT

This scientific article discusses the insertion of media technologies in the teaching of Visual Arts in the context of the teaching and learning process, from an approach that reveals the need to make them accessible to all teachers and students, so that we can keep up with the dynamics of the digital world and train citizens prepared for work, to access new technologies and turn them into tools for the production of new learning. The aim of this study is to analyze how the 6th grade Visual Arts teacher at Zolito de jesus Nunes State School - Macapá/AP, in her pedagogical practice, conceives and practices media technologies in the classroom and what are the main positive implications and/ or negative for the teaching and learning process from this framework. The work methodology combined the characteristics of a case study with a literature review and field research carried out with teachers and students of a public school in the city of Macapá. In this dynamic, we observe that the relationship between conception and practice often walk dissociated from each other, because despite the favorable technological conditions in structural and physical terms, the teaching of Visual Arts, in this context, has had little to do with the help of technological resources media to favor the students' learning process.

KEYWORDS: Media Technology. Conception and pedagogical practice. Teaching Visual Arts

[1] Mestre em Ciências da Educação (UNIVERSIDADE ISPETEC); Pós-Graduação em Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEFET – Belém/Pa); Licenciatura Plena Em Letras (UFPA – Belém-Pa).

INTRODUÇÃO

O ensino de Artes Visuais com o apoio dos recursos tecnológicos tem sido defendido como um meio adequado de melhorar a aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo tornar o ensino do professor mais dinâmico. Este pensamento harmoniza-se com o que defende Lúcia Gouveia Pimentel (2007), no artigo intitulado *Formação de professor@s: Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas*, uma produção acadêmica que nos dá pistas de como as tecnologias midiáticas podem ser utilizadas pelo professor para mediar o processo de ensino e de aprendizagem em Artes Visuais. Para a autora,

> o uso de novas tecnologias possibilita a/os alunos desenvolver a capacidade de pensar e fazer Arte contemporaneamente, representando um importante componente na vida das (os) aluna (os) e professores, na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão. (PIMENTEL, 2007, p. 120).

Na prática diária como docente, observamos que o constante surgimento de novas tecnologias e sua inserção nos vários espaços, tem mudado a forma de trabalhar as Artes Visuais de muitos professores com os quais convivemos e isso tem alimentado em nosso espírito profissional, o desejo de averiguar como utilizar as tecnologias como suporte para uma postura educacional que estimule o aluno a aprender de fato, a se interessar pelos conteúdos disponíveis, enfim, a se preparar para enfrentar os desafios inerentes a esse mundo tão marcado pelas contradições e a desigualdades.

Assim, a questão problema que baliza o presente estudo consiste em investigar como uma docente de Artes Visuais do 6º ano da Escola Estadual Zolito de jesus Nunes – Macapá/AP concebe e pratica pedagogicamente as tecnologias midiáticas na sala de aula e quais as implicações positivas e/ou negativas para o processo de ensino e aprendizagem a partir desse referencial?

Dessa forma, tem-se desejo tornar o estudo ora desenvolvido, num suporte para que outras produções acadêmicas venham somar e aprofundar a temática a ponto de que outros professores, progressivamente, sintam o desejo de se preparar para os desafios vindouros.

A razão principal da escolha do tema reside no fato de que no 6º ano do ensino fundamental (outrora denominada de 5ª série) os alunos vivenciam um período de transição, onde o conhecimento sobre Artes Visuais passa a ter um sentido mais concreto de acordo com a realidade social. Em razão disso é necessário que os discentes possam ter a oportunidade de entrar em contato com os recursos midiáticos de um modo geral, para que nas séries seguintes, e por toda vida, venham ampliar sua percepção em torno da importância desses recursos para aprofundar o conhecimento sobre as diversas vertentes das Artes Visuais na contemporaneidade.

Some-se a isso o fato de que, ao relacionar os recursos tecnológicos ao estudo das Artes, o professor estará dando a oportunidade que o aluno precisa para ler o mundo com base numa visão crítica e transformadora, não estática. Na realidade, acreditamos que o desenvolvimento desse estudo é um modo adequado de trazer para o centro das discussões acadêmicas o quanto a tecnologia e as Artes Visuais podem conviver e se complementar, enriquecendo a experiência artística dos alunos e professores.

Acredita-se que é preciso um repensar acerca do papel da escola enquanto formadora de opiniões, de cidadãos críticos e conscientes sobre o seu papel na sociedade atual, a sociedade dos ciberespaços, das redes sociais, da conectividade. Pois, é urgente, nesse contexto a necessidade de tornar as novas tecnologias midiáticas acessíveis a todos os professores e educandos, para que possamos acompanhar a

dinamicidade do mundo digital e formar cidadãos preparados para o trabalho, para acessar as novas tecnologias e fazer com que estas se tornem ferramentas de produção de novas aprendizagens.

São telefones celulares, tablets, impressos, televisão, vídeo e inúmeras tecnologias que por diversos caminhos entraram no espaço escolar, mas nem sempre são utilizados com objetivo de melhorar a qualidade de ensino, estimular as aprendizagens diferenciadas.

A esse respeito, informa-se:

> Faz-se necessária a criação de condições para que o aluno se envolva com o fenômeno/objeto de estudo em questão, e que, além disso, essa experiência seja complementada com elaboração de hipóteses, leituras e discussões em grupo, caso em que o professor é fundamental para estimular e garantir a compreensão total do assunto, sem permitir ao aluno a formação de uma visão distorcida a respeito dos mundos real e virtual, principalmente no caso de simulações no computador (MELLO JUNIOR, 2001, p. 94).

Já é fato recorrente e objeto de nossas observações que a introdução gradativa dessas mídias nos diversos níveis de ensino apresenta resultados que, às vezes, não são muito evidentes para alguns, especialmente, para o cidadão comum, alheio aos métodos e técnicas pedagógicas e à forma como é conduzido o processo.

A exemplo disso, pode-se citar a pesquisa de Renival V. de Freitas e Magneide S. de S. Lima, publicada em 2010, sob o título *As novas tecnologias na educação: desafios atuais para a prática docente*, onde se afirma que essa evolução tecnológica e sua chegada e utilização no trabalho docente veio a contribuir na alteração de comportamentos e ainda assim, muitas pessoas no contexto extra escolar tem dificuldade de entender como se processa o trabalho com as mídias, especialmente, pelo pouco contato com a escola e seus procedimentos.

Segundo Lídia A. Tezani (2009), em seu artigo *Artes Visuais e Tecnologia na escola,* que trata da questão da inserção das tecnologias no currículo escolar,

> [...] quando nos reportamos à questão da integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, evidenciamos que há certa ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que há euforia em relação à utilização de tecnologias em todos os ramos da atividade humana no sistema educacional, ainda existem críticas, inseguranças e incertezas. Urge repensar novas formas de integração das tecnologias ao currículo escolar, proporcionando avanços significativos nos processos de ensino e aprendizagem (TEZANI, 2009, p. 05).

Isso significa que não devemos desconsiderar o potencial que as tecnologias midiáticas têm de mudar praticas pedagógicas descontextualizadas que em muitos momentos tem alimentado as práticas pedagógicas do docente de Artes visuais. Acreditamos que estamos no limiar de novas descobertas tecnológicas e que estas, agitarão ainda mais o mundo tal como o conhecemos e, com ele, todo o modo de ensinar e aprender no contexto escolar.

Cientes disso, como professor de Artes, é nossa responsabilidade chamar a atenção do alunado e dos colegas de profissão para as infinitas possibilidades ainda não exploradas de utilizar as novas tecnologias em favor de um aprendizado que se queira dinâmico, restaurador, crítico e participativo, a fim de que nossos alunos realmente sintam o desejo de compartilhar experiências artísticas.

Diante do exposto, cremos na relevância de pesquisas dessa natureza para a prática pedagógica, uma vez que por meio da arte e das tecnologias midiáticas, estimula-se 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 nas Artes Visuais.

O objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar como a docente de Artes Visuais do 6º ano da Escola Estadual Zolito de Jesus Nunes – Macapá/AP, na sua prática pedagógica, concebe e pratica as tecnologias midiáticas na sala de aula e quais as principais implicações positivas e/ou negativas para o processo de ensino e aprendizagem a partir desse referencial. Para isso, os objetivos específicos traçados buscaram analisar as implementações Legais do uso das tecnologias midiáticas no contexto do ensino das Artes Visuais brasileira; compreender como a relação entre Arte e Tecnologia proporciona ao professor o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação do conhecimento do aluno; e, relacionar as concepções dos colaboradores da pesquisa (professora e alunos do 6º ano) sobre a importância das tecnologias midiáticas mediante ao contexto investigado.

CAMINHOS METODOLÓGICOS E PRIMEIRAS PERCEPÇÕES ANALÍTICAS

Desenvolveu-se todo o processo de investigação na Escola Estadual Zolito de jesus Nunes, que subsidiou a pesquisa, direcionada somente a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Nossa escolha foi motivada pelo fato da instituição de ensino atender a uma clientela formada, em sua maioria, por alunos oriundos de famílias de poucos recursos financeiros, nos bairros que a circundam como o Buritizal, Trem e o Santa Inês e a intenção de conhecer essa realidade.

A preferência por desenvolver o estudo no 6º ano do Ensino Fundamental, relaciona-se, conforme já mencionado, ao fato de que existem mudanças significativas no ensino das Artes Visuais entre o 1º nível e o 2º nível do ensino fundamental que repercutem sobre a aprendizagem do aluno.

A Escola Estadual Zolito de Jesus Nunes está localizada na Rua Leopoldo Machado, bairro do Beirol, na cidade de Macapá, no Estado do Amapá. A Escola tem como patrono Zolito de jesus Nunes, que recebeu tal homenagem em reconhecimento pela sua inteligência fecunda e seu grande espírito de brasilidade para com a pátria, pois contribuiu para a formação cívica, moral, intelectual do povo brasileiro.

Esta instituição tem por finalidade atender os princípios constitucionais em relação aos objetivos da educação no país, como estabelecem os artigos 205 e 206 da Constituição Federal a qual diz ser *"A Educação é dever da família e do Estado"*, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com o objetivo de desenvolver no educando o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, oferecendo condições para os estudos posteriores. É necessário que o resultado deste trabalho proporcione ao educando a sua formação integral com respeito aos direitos humanos, ao cidadão, à família e a todos os grupos que compõem a comunidade escolar.

A instituição ainda conta com alguns serviços de apoio, além daquele oferecido na própria sala de aula. Entre esses, é possível destacar o Assessoramento Técnico-Pedagógico, Professores de Ensino Especial, Laboratório de Informática Educacional, além de uma Sala de Leitura e Biblioteca.

As escolhas metodológicas desta pesquisa visaram se adequar aos objetivos e propósitos delineados no projeto anteriormente formulado. Inicialmente, é necessário especificar que optamos pelo estudo de caso como método de pesquisa. Essa categoria de estudo relaciona-se a um objeto ou situação que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social.

> Visa conhecer o seu como e os seus "porquês", evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que assume características particulares, estudando-se profundamente uma

> situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais importante (LAKATOS, 2008, p. 35).

Trata-se de um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo, ou seja, o pesquisador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge. Para tanto, pode valer-se de uma grande variedade de instrumentos e estratégias. Acrescenta-se:

> No entanto, um estudo de caso não tem que ser meramente descritivo. Pode ter um profundo alcance analítico, pode interrogar a situação. Pode confrontar a situação com outras já conhecidas e com as teorias existentes. Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação. (LAKATOS, 2008, p.52).

Além disso, os estudos de caso enfatizam a interpretação a partir de um contexto para melhor compreender a manifestação geral de um problema, relacionando as ações, os comportamentos e as interações das pessoas envolvidas com a problemática da situação a que estão ligadas.

É importante acrescentar que o estudo de caso retrata a realidade de forma completa e profunda, uma vez que o pesquisador enfatiza a complexidade da situação procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam, sendo que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a verdadeira. Assim, o pesquisador vai procurar trazer essas diferentes visões e opiniões a respeito da situação em questão e colocar também a sua posição.

É necessário enfatizar que durante o contato com a escola e sua equipe de profissionais houve uma boa recepção, ocasião em que explicamos em detalhes os objetivos do trabalho e as principais contribuições que, advindas desse estudo, podem resultar para a escola, tornando o processo de ensino e aprendizagem das Artes Visuais muito mais dinâmico para alunos e professores.

Observou-se que a gestão da escola é acessível, com forte característica associada à democracia, onde os professores tem abertura para dar opiniões, ser atendidos em suas demandas e compartilhar experiências entre si.

Todos os profissionais com os quais tivemos contato, se dispuseram, gentilmente, em contribuir com informações sobre a escola e o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido. Não encontramos nenhum tipo de resistência dos profissionais em nos aceitar e apoiar as fases da investigação de campo. Notamos que, em relação ao ensino e aprendizagem, a escola segue, pelo menos no discurso, uma linha instrucionista[1] de aprendizagem, onde a gestão busca promover o ensino mediante os mais recentes instrumentos tecnológicos para ajudar os alunos a avançar no conhecimento, tendo como suporte o uso amplo do computador. O professor torna-se um mediador ativo e convicto de suas posições e métodos de ensino.

O Instrucionismo é caracterizado como uma forma de simples transmissão dos conteúdos através do computador. Essa abordagem pedagógica compreende que o computador, a partir das informações que possui, serve como instrumento de transmissão das informações na combinação exercício-prática. Nesse ponto transfere-se para o computador a responsabilidade de ensinar. Esse é o modelo que a maioria das instituições adota. O professor é o mediador do ensino ficando a cargo dele direcionar os alunos para alcançarem metas e objetivos referentes a aprendizagem, sobrando pouco espaço para a visão

[1] Expressão utilizada por Souza e Fino (2008) para designar a inclusão dos computadores na educação baseada na instrução programada proposta por Frederic Skinner em 1950, em sua máquina de ensinar, como opção de ensino e aprendizagem.

construcionista[2] defendida por Papert, onde o discente assume o controle de sua aprendizagem e passa a assimilar conteúdos e adaptá-los a sua realidade, onde, por meio do computador, o aluno torna-se o sujeito promotor de uma ação, ou seja, seu lugar deixa de ser o de mero espectador e passa a ser o de agente promotor. O aluno passa a ter uma postura ativa em relação ao conhecimento, e não mais passiva como na abordagem instrucionista (PAPERT, 1994).

Por isso, é preciso que o professor não se contente com a visão instrucionista ao utilizar os recursos tecnológicos midiáticos, mas passe a usar o construtivismo como forma de adaptar o ensino aos recursos midiáticos disponíveis atraindo e mantendo o interesse do aluno naquilo que aprende.

Paul Duncum (2011, p. 15), pesquisador da arte-educação, em seu texto: *Porque a Arte-Educação precisa mudar e o que podemos fazer*, reforça o fato de que "o modo como vivemos hoje – como vivem em especial nossos alunos eletronicamente conectados – é muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional". Esse pensamento indica a necessidade de que o ensino de Artes Visuais possa se adaptar as demandas existentes no mundo atual, principalmente porque vivemos num mundo marcado pela tecnologia de informação. Assim, entendemos que cabe ao professor dar certa autonomia ao aluno para que, uma vez conectado eletronicamente, possa ser capaz de se exprimir artisticamente por meio das tecnologias midiáticas a sua disposição dentro ou fora da escola.

Durante a realização da pesquisa, notamos que a escola é bem equipada em termos de tecnologia, tendo inclusive o apoio de um professor que cuida estritamente do Laboratório de Informática Educativa (LIED).

Nas entrevistas realizadas, com a professora colaboradora da pesquisa e o professor mediador do LIED, observamos que ambos deram respostas objetivas ao que foi perguntado, porém, nem sempre aquilo que diziam se mostrava condizente com a realidade praticada. Apesar do esforço da gestão em contar com um número de recursos tecnológicos adequados a necessidade pedagógicas da escola, a professora pouco utilizava o espaço do LIED e também, pelo o que foi observado, não se apropriava de recursos tecnológicos midiáticos para desenvolver atividades que estimulassem os alunos a querer aprender e a ter um envolvimento mais significativo com tais tecnologias.

Neste momento decidimos deixar que a pesquisa de campo apontasse os pontos relevantes desta investigação e foram, justamente, as contradições entre a concepção e a prática pedagógica que mais nos chamaram atenção.

RELAÇÃO ENTRE AS LEGISLAÇÕES EDUCATIVAS, CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E NOSSAS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES ANALÍTICAS EM CAMPO

O desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias e a rapidez do avanço das informações, fizeram com que a educação também passasse por mudanças, para acompanhar a nova tendência da realidade, as mídias tecnológicas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, na seção III, inc. II, relacionada ao Ensino Fundamental, dispõem sobre o uso dos recursos tecnológicos no contexto escolar, explicando que um dos objetivos deste segmento educacional é a formação básica do cidadão mediante "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (LDB, 2000, p. 27).

[2] Abordagem metodológica implementada e difundida por Seymour Papert (1994). Em sua concepção, os computadores podiam e deviam ser utilizados como instrumentos para trabalhar e pensar, como meios de realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias e não apenas como uma forma de apoio à instrução automatizada.

Com a promulgação da Lei, que trata em seu artigo 32, Inciso III, sobre a inclusão da disciplina de Arte como componente curricular obrigatório e necessário, promoveu outras ações relativas, pois, essa inserção também atribuía à disciplina, todas as competências e indicações para a inclusão das "novas" tecnologias na educação.

As reflexões sobre esse dispositivo nos levam a crer que a formação básica e continuada dos alunos deve abarcar vários aspectos que, de um modo ou de outro, influencia no olhar que o discente terá sobre o mundo. Entre esses elementos encontramos a compreensão da "tecnologia e das artes". Acreditamos ser correto afirmar que, no ensino ministrado, é necessário que o professor de Artes Visuais repense a forma como tem estimulado a formação do aluno, levando em conta que para isso é preciso que as tecnologias estejam presentes no cotidiano da práxis de modo permanente, pois isto se tornou uma base nacional comum de aprendizagem adotada pelo sistema público de ensino/aprendizagem.

Complementando a Lei (LDB) nº 9394/96, foi lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 1997) para o Ensino fundamental com o objetivo de auxiliar os professores na execução de seu planejamento pedagógico, de acordo com a realidade que o cerca, contemplando pressupostos teóricos e propostas didáticas relativas às diversas linguagens artísticas, como artes visuais e sua tendência artística, dando maior ênfase à visualidade, favorecendo o estudo da arte nas escolas, com mais prazer e favorecimento a arte de inovar.

Segundo os próprios Parâmetros, o "conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar" (BRASIL, 1997, p. 49). Dessa maneira, percebemos que para produzir, apreciar e contextualizar os conteúdos vistos em sala de aula é preciso que se conte com a mediação das tecnologias midiáticas, pois estas tem provocado uma transformação considerável nas formas de pensar e expressar a Arte e como o aluno sente a necessidade de buscar, em outros campos do conhecimento, ideias que se possam somar as suas, visando sempre o aprimoramento de sua aprendizagem ao mesmo que busca alcançar sua autonomia.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Zolito de jesus Nunes, no que diz respeito às artes visuais evidencia-se concordância com o estabelecido na Lei e nos PCN's, seguindo um direcionamento inovador de acordo com as mudanças requeridas pela sociedade, ou seja, considerando a cultura local e adequando às transformações, tentando superar dificuldades escolares educacionais através de projetos voltados à cultura, comunidade, etc, atendendo as recomendações dos PCNs.

Os profissionais da educação se defrontam com exigências de ordens diversas no sentido de incorporarem à sua prática em sala de aula as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, recomendam o uso dessas tecnologias:

> É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1998, p. 96).

Os cursos superiores de formação de professores são recorrentemente avaliados pelo Exame Nacional (ENADE), que traça diretrizes para sua avaliação. O documento do ENADE de 2011, para a avaliação do curso de Artes Visuais deixa claro nos Art. 5º, inc. IV e VII e o art. 7º, inc. XVIII e XIX, que o professor tem que estar capacitado para operacionalizar as tecnologias midiáticas, e isso inclui, o uso desses recursos nos conteúdos da disciplina de Artes Visuais, o

que denota em mais uma recomendação legislativa sobre a importância do profissional estar qualificado a operar e/ou a mediar o uso das tecnologias midiáticas.

REFLEXÕES ACERCA DAS RECOMENDAÇÕES LEGAIS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA OBSERVADA NESTE ESTUDO DE CASO

Quanto a absorção da importância de um espaço de mídias para seu enriquecimento de aprendizagem na área midiática, considera-se essa ação de suma importância esse momento e gostariam de participar de aulas em que pudessem ser criativos e explorar o grandioso espaço tecnológico. Pois,

> Embora saibamos que as instituições de ensino não têm como acompanhar o ritmo vertiginoso dessas transformações, elas têm, entretanto, a responsabilidade de formar e informar indivíduos que possam compreender, avaliar e atuar como agentes críticos que não se contentem em ser reféns do poder persuasivo das imagens [...] (MARTINS, TOURINHO, 2011, p. 66).

Cabe as instituições de ensino, ainda que caracterizadas por muitos contrapontos no processo de ensino e aprendizagem, influenciar os alunos a compreender e a utilizar os recursos tecnológicos na sua totalidade, formando e informando os indivíduos para que estejam preparados a intervir criticamente no mundo buscando mudanças e superando as desigualdades sociais.

Corroborando com um pensar que defende mudanças e transformações na educação, Duncum (2011), afirma que a arte-educação não pode ficar estagnada ao passado, deve adaptar-se às exigências sociais, pela imagética comercial e a adoção de uma pedagogia de diálogo, equilibrando prazer e crítica. Para ele, as salas de aulas podem ser espaços produtivos se professores e alunos puderem compartilhar integralmente das ferramentas tecnológicas, para que possam construir o conhecimento, para que este não seja pronto e acabado, estagnado e sim construtivista.

Metodologicamente, a arte é defendida por Duncum (2011, p. 16) como “formas lúdicas que abordem diretamente o envolvimento emocional dos jovens com a mídia, bem como sua noção de influência”. Os alunos aprendem a criticar, mas sem deixarem se influenciar, pois há de ter um equilíbrio entre professor e aluno através do diálogo. De forma que, ao mesmo tempo em que o professor está ensinando, está aprendendo também, porque o aluno está criando e criticando, colocando seu ponto de vista, inovando e transformando.

Assim, compreende-se que a formação dos alunos deve ser influenciada pelas novas tecnologias midiáticas e o professor, ao reconhecer isso, deve se esforçar ao máximo para aprofundar o interesse do educando de modo a tornar o ensino de Artes Visuais uma atividade prazerosa, marcada pelo dinamismo e criatividade. Agindo assim, o professor de Artes Visuais pode proporcionar ao aluno uma convivência produtiva com os recursos disponíveis na escola, relacionando teoria e prática, com vistas a aprimorar a capacidade de pensar do discente.

Durante o período que se realizou a pesquisa na escola foi possível perceber que há quantidade suficiente de computadores para uma turma de 30 alunos, porém, apenas 12 computadores possuíam acesso a Internet apesar de esta, estar disponível constantemente no servidor da Escola.

Apesar desses recursos, a professora colaboradora não utilizou, de acordo com nossas expectativas, a sala do LIED (fig. 2). Nas suas aulas práticas utilizava apenas o material didático como: papel, lápis de cor, caneta pincéis. Segundo o relato da professora sobre a questão do planejamento, este é feito de forma anual (Plano de curso), sendo integrado com outras disciplinas conforme a necessidade. Com relação ao planejamento das aulas no LIED, a professora

afirmou que quando utilizava, fazia um planejamento específico, sendo que, durante a pesquisa de campo, em nenhum momento ela utilizou o local.

A professora relatou que suas avaliações após uma aula no LIED era feita para perceber se houve sucesso na aprendizagem. Alegou também, que o currículo não é adaptado, pois alguns conteúdos relacionados às aulas práticas precisariam de uma sala específica. A entrevista realizada junto a professora de Artes Visuais levou a compreender que, no discurso o uso de tecnologias midiáticas tem sido considerado pela entrevistada como um recurso tecnológico que deve ser usado para complementação das aulas de artes visuais, assim como em outras disciplinas.

Na realidade, podemos pensar nos recursos tecnológicos como um apoio, uma base sob a qual se sustenta muitos conteúdos de Artes Visuais que podem ser desenvolvidos mediante uma prática pedagógica inovadora, capaz de adaptar imagens artísticas do cotidiano a aprendizagem do aluno na escola. Isso se torna ainda mais importante quando pensamos na utilização da Internet, por exemplo, pois segundo Maria Luiza Belloni (2003), é preciso que os alunos tenham o interesse despertado para as Artes Visuais, utilizando-se os recursos tecnológicos, pois

> [...] os jovens e as crianças incorporam fácil e rapidamente as novas tecnologias quando têm acesso a elas, simplesmente porque estão incorporando todos os elementos de seu universo de socialização: para eles, tudo é novo e está no mundo para ser apreendido, apropriado, seja o conhecimento científico, os gadgets tecnológicos ou a violência sem limites nem perdão dos morros (BELLONI, 2003, p. 100).

O pensamento da autora ecoa como um alerta para agir agora contra o imobilismo que toma conta de muitas escolas e profissionais de Artes Visuais quando se trata de utilizar os recursos tecnológicos para favorecer a aprendizagem e socialização do aluno.

Durante a entrevista com a professora de Artes Visuais uma questão direcionada a esta profissional buscava saber se os recursos tecnológicos eram utilizados junto aos alunos. Sua declaração foi que os alunos apresentam trabalhos utilizando a sala da TV escola com Datashow e outros equipamentos.

Não foi possível observar isso na prática, pois a professora, durante o período que passamos em observação e pesquisa não manifestou qualquer propensão a dar aula utilizando os recursos tecnológicos, não sendo possível avaliarmos, de fato, se realmente os procedimentos que adota envolvem o uso efetivo das tecnologias nas aulas. A figura 03, ajuda a caracterizar a dinâmica das aulas observadas.

Em relação aos recursos para o desenvolvimento da prática pedagógica com o uso de tecnologias a professora de Artes Visuais disse que a escola oferece espaço com equipamentos adequados para aulas diversificadas, sendo que as principais tecnologias midiáticas que ela disse utilizar foram o data show, DVD, e o computador no LIED. As tecnologias mais aceitas pelos alunos são o computador e o data show.

Percebemos que a professora colaboradora, através de sua fala, afirma que a escola está adequada fisicamente as necessidades do trabalho com os recursos tecnológicos nas aulas de Artes Visuais e que os alunos preferem alguns recursos quando se trata de desenvolver atividades próprias das Artes Visuais: Data Show, DVD e Computador.

Durante o período de pesquisa, notou-se que o único recurso utilizado pelos alunos é o computador exclusivamente para pesquisa. Entretanto, isso ocorre quando professores de outras disciplinas incentivam os discentes a assim fazê-lo. A professora de Artes Visuais, quando propõem utilizar recursos tecnológicos nas suas aulas, faz isso apenas de maneira superficial, sem um

aprofundamento real que venha a estimular o aluno a se interessar, de fato, pelos conteúdos sugeridos.

Ficou evidenciado que a escola, objeto da presente pesquisa conta com estrutura suficiente para que o professor de arte desenvolva suas atividades com criatividade. A arte visual requer o novo, o diferente, fazer do cotidiano do aluno algo mais, para que isso ocorra é necessário que professor esteja totalmente comprometido com seu trabalho, considerando os anseios e necessidades dos alunos, como se posiciona Paulo Freire:

> [...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Nessa abrangência, deveriam se situar todos os professores que trabalham com artes visuais e outras áreas, na busca incessante pelo conhecimento, tendo em suas mãos múltiplas possibilidades de interação, possibilitando a troca com o aluno, que devido a facilidade das tecnologias das informações nos dias atuais, vem com mais conhecimento da ferramenta que o próprio professor, e o papel deste, é moldar pedagogicamente esse conhecimento, para que ele seja empregado de forma a contribuir com a aprendizagem.

A gestão da escola mostrou-se muito disposta a executar seu trabalho de forma adequada, apesar de se perceber que entre o discurso e a prática há um longo caminho a ser percorrido, principalmente, quando se trata de utilizar recursos tecnológicos de maneira efetiva no cotidiano do aluno nas aulas de Artes Visuais. Assim, não basta contar com um acervo de recursos tecnológicos quando os professores são pouco incentivados a lançar mão destes recursos mediante a proposição de atividades que estimulem os alunos a querer aprender e a ter um envolvimento mais significativo com aquilo que os professores transmitem.

Quanto aos alunos, as realizações das entrevistas destacaram dois aspectos importantes, sendo que, inicialmente, buscamos saber o quanto a tecnologia se mostrava importante para eles.

Os alunos compreendem que a tecnologia é muito importante porque ajuda, a saber, ter o conhecimento mais rápido e saber das coisas importantes que ainda não conhecem. Notamos que para eles, a tecnologia é considerada como um recurso importante e bem-vindo, pois acreditam que o conhecimento é difundido e assimilado de forma mais rápida e eficiente com esse auxílio.

O destaque nas respostas é justamente o fato de que os discentes imprimem um olhar curioso diante das possibilidades de utilização das tecnologias midiáticas. Isto se harmoniza com os objetivos do uso das tecnologias na escola, especialmente nas aulas de Artes Visuais, ou seja, transformar a forma como os alunos enxergam as expressões artísticas compreendendo que existem infinitas possibilidades de adaptar os conteúdos aos programas, *softwares* e recursos que a tecnologia possibilita em termos de ensino e aprendizagem.

Outra questão proposta aos alunos buscava saber se na sala de aula, principalmente, no ensino de Artes Visuais a professora usava a tecnologia como meio de aprimorar a aprendizagem dos alunos. Um deles foi enfático em dizer “na sala de aula nós não usamos nenhuma tecnologia midiática, mas para mim, eu acho que iria ajudar mais o nosso estudo e a nossa aprendizagem. Nós usamos na sala de aula só livros” (José, 12 anos)[3]. Esse depoimento coaduna-se com a representação de uma atividade (figura 4) proposta na

[3] Entrevista concedida em maio de 2013. O nome do aluno foi modificado por motivos éticos de pesquisa.

aula de arte, onde foi utilizado como recurso didático o caderno, caneta e lápis.

Inferimos, a partir desse e de outros depoimentos dos alunos que, nas aulas de Artes Visuais raramente, faz-se o uso dos recursos tecnológicos que a escola dispõe. A escola, apesar de possuir uma estrutura adequada, com destaque para um LIED bem equipado, pouco tem contado com a iniciativa da equipe docente no sentido de que esta possa lançar mão desses recursos para que as aulas de Artes Visuais venham a despertar e manter o interesse do aluno nos conteúdos.

Observamos que de certa forma, existe resistência e despreparo para a atuação docente diante das tendências contemporâneas de transformação, incluindo em seu planejamento a mídia-educação como parte essencial na formação da cidadania, "implicando a centralidade do aprendente e uma formação de professores atualizada, que torne possível a valorização dos saberes do aluno e sua apropriação crítica e criativa das mídias tecnológicas" (BELLONI, 2007).

Os alunos participantes da pesquisa consideram muito importantes aulas de arte na sala do LIED, pois acreditam que teriam mais prazer em 'saber mais' e criar coisas diferentes. Teriam acesso ao conhecimento de vários tipos de arte, porque segundo um deles, "artes não são apenas cores". Na perspectiva de que o desenvolvimento cognitivo é um processo que tende a renovar-se diariamente, desse modo, o novo e o antigo interagem fazendo com que os conhecimentos se diferenciem de acordo com sua realidade.

Irene Tourinho (2008), em seu artigo, *Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de arte eu gostaria de aprender,* destacou uma pesquisa feita com alunos do ensino fundamental, onde buscava saber o que eles gostariam de aprender nas aulas de artes, e, conforme esta reflexão, evidenciou-se o caráter dialógico das relações de ensino e aprendizagem, saberes dos docentes e discentes, questões de poder e conhecimento, ressalta o ponto de vista do aluno na elaboração do currículo, pois na sociedade atual, os interesses desses alunos devem ser considerados.

Em relação a postura do professorado, a autora diz que depende da visão política e cultural e condições para lutar por condições melhores em seu trabalho. Fortalece a ideia de trabalhar através de projetos, buscando flexibilizar e construir significados através de interesses compartilhados, pois essa forma de trabalhar privilegia a negociação e mediação, elementos essenciais para intermediar relações entre alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há uma forma única e nem um único modelo de educação e ensino. A escola não é o lugar exclusivo onde isso acontece – apesar de ser a principal - visto que o ensino escolar não é prática única e o professor de Artes Visuais não ser o único protagonista desse processo.

O espaço da Escola Estadual Zolito de jesus Nunes, apesar da organização interna, com espaço e recursos adequados para o uso de tecnologias midiáticas no ensino de Artes Visuais, e na sua filosofia institucional de promove um ensino voltado para a aprendizagem real do aluno, fato este constatado pela proposta contida no Projeto Politico Pedagógico, ainda assim, possui marcas onde percebemos que do discurso não condiz com a prática, onde existe uma distância considerável, uma vez que ter computadores, data-show, televisores, acesso a Internet, não tem sido suficiente para a promoção de ações nas aulas de Artes visuais.

Apesar de todas as impressões positivas que o primeiro contato com a escola nos proporcionou, uma imersão no seu cotidiano nos fez perceber que o ensino de Artes Visuais na instituição se mostra comprometido, não pelos contrapontos costumeiros que se verifica em outros estabelecimentos de ensino, como a falta de computadores ou mesmo de televisores, mas principalmente, pela falta de mobilização dos agentes

em mudar, transformar, adaptar e ressignificar as práticas de ensino.

Inferimos que este não é um caso isolado e que existam muitos educandários que enfrentam o imobilismo, às vezes da administração, outras vezes do corpo docente que acaba por comprometer as possibilidades de que os alunos venham a ter experiências artísticas visuais que contribuam para o seu desenvolvimento cidadão plenas.

Entendemos que o sistema educacional precisa ser capaz de favorecer o crescimento e o desenvolvimento do aluno, de maneira que, ao fazê-lo, contribua com o aprimoramento dos grupos sociais, heterogêneos, complexos, diferentes e ímpares em suas individualidades.

Para isso, o uso de tecnologias no ensino de Artes Visuais e sua inserção no contexto da sala de aula necessitam ser algo comum e que faça parte do cotidiano do professor. Agindo assim o professor estará favorecendo o desenvolvimento integral deste indivíduo e, como resultado contribuirá para a formação de cidadãos capazes de operacionalizar tais tecnologias de maneira crítica.

É necessário tornar claro que a abordagem do tema não se esgota com o estudo aqui desenvolvido. É preciso ampliá-lo, aprofundá-lo e torná-lo cada vez mais um aporte para que outras investigações posteriores sejam realizadas a fim de enriquecer a vida educacional e comunitária dos alunos, dos professores e de todos aqueles que buscam a transformação da escola a partir de ações ação mais condizente com a época atual, onde tudo muda rapidamente com o apoio dos recursos tecnológicos e midiáticos.

O profissional docente, em especial o professor de Artes Visuais, precisa compreender a importância de lançar mão de cursos ofertados em instituições como o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), como forma de melhorar seu fazer pedagógico diante das demandas culturais contemporâneas. Evidentemente, isso não garante em absoluto que se superem as atuais dificuldades com as tecnologias midiáticas, mas ao menos poderá incentivar o envolvimento mais efetivo com o mundo digital a ponto de incluí-lo como parte integrante de um exercício pedagógico diário.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiz. **O que é mídia-educação**. 2ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

COELHO, C. T. A. **Imagens de celulares e práticas culturais juvenis no cotidiano escolar**. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2013.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar. Tradução: Gisele Dionísio da Silva. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka. **Liga, roda, clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008.

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

FREITAS, Renival V. de; LIMA, Magneide S. de S. **As novas tecnologias na educação**: desafios atuais para a prática docente. Artigo apresentado como conclusão do curso de Especialização em Tecnologias na Educação. São Paulo: USP, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual**: Conceitos e Contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

MELLO JUNIOR, Antônio A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PAPERT, Seymour. **Logo**: Computadores e Educação. Brasiliense, São Paulo, 1985.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. **Formação de professor@s**: Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas. São Paulo: Contemporânea, 2007.

SOUZA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.11-26, jan./jun. 2008.

TEZANI, Lídia A. **Artes Visuais e Tecnologia**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

WOYTECKEN, Simone. **Arte e tecnologia na formação continuada de professores de artes visuais**: uma proposta educacional inovadora. Ponta Grossa/PR: UEPG, 2009.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

DEMOCRATIC MANAGEMENT AT SCHOOL AND THE PARTICIPATION OF COLLEGIATE BODIES

ISSN: 2674-6077

Ronaldo Costa Sousa[1]

RESUMO

O presente estudo analisa debate em torno da democratização da gestão e as perspectivas e possibilidades na Educação Básica com base no princípio da colaboração. O estudo expressa que a gestão participativa abre espaço para que as decisões sejam definidas com o conhecimento de todos e favoreçam desafios que se apresentam no contexto educacional. Os objetivos do trabalho consistem em compreender de que forma a gestão democrática na escola pode ser exercida em colaboração com os órgãos colegiados e identificar os desafios enfrentados pela gestão escolar para promover o ensino e aprendizagem efetivos. Trata-se de um estudo qualitativo com base na revisão da literatura e busca identificar os diversos fatores que envolvem a efetividade de uma gestão democrática com perspectivas e possibilidades que resultem na aprendizagem efetiva. Respaldado em autores que discutem a centralidade do tema, o estudo evidenciou que uma gestão democrática determinada a realizar um trabalho dinâmico enfatiza que todos os órgãos colegiados juntos têm mais chances de encontrar caminhos para enfrentar os desafios que se apresentam na escola, propondo-se projetos e debates que ampliem o número de pessoas que participam das decisões tomadas na instituição de ensino, estabelecendo-se relações mais flexíveis e menos autoritárias entre educadores e educandos..

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gestão. Democrática. Escola. órgãos colegiados .

ABSTRACT

This study analyzes the debate around the democratization of management and the perspectives and possibilities in Basic Education based on the principle of collaboration. The study expresses that participatory management makes room for decisions to be defined with the knowledge of everyone and favor challenges that arise in the educational context. The objectives of the work are to understand how democratic management at school can be exercised in collaboration with collegiate bodies and to identify the challenges faced by school management to promote effective teaching and learning. This is a qualitative study based on a literature review and seeks to identify the various factors that involve the effectiveness of democratic management with perspectives and possibilities that result in effective learning. Supported by authors who discuss the centrality of the theme, the study showed that a democratic management determined to carry out dynamic work emphasizes that all collegiate bodies together are more likely to find ways to face the challenges that present themselves at school, proposing projects and debates that expand the number of people who participate in the decisions taken in the educational institution, establishing more flexible and less authoritarian relationships between educators and students.

KEYWORDS: Education. Management. Democratic. School. Collegiate bodies.

[1]Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Portal da Educação, (2013) os órgãos colegiados como o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil no cotidiano das atividades do processo de ensino e aprendizagem e no contexto da democratização da gestão escolar, possuem importância fundamental e ao mesmo tempo estratégica no desenvolvimento da educação enquanto política pública que promova o bem-estar sociocultural a partir do conhecimento cognitivo e com base na democratização da gestão e, por conseguinte, do próprio ensino. Sobre o papel desses núcleos, o portal observa que:

> A importância dos órgãos colegiados nas escolas é tema recorrente quando se aborda a gestão democrática, pois esses garantem, na forma da lei, a prática da participação na escola, na busca pela descentralização do poder e da consciência social entorno da oferta de uma educação de qualidade. [...] (BRASIL, MEC, 2013)

De acordo com Nadalin e Gomes, os órgãos colegiados são dispositivos estrategicamente fundamentais para a democratização da gestão escolar e para a elevação do nível de qualidade do próprio ensino em seus diferentes níveis e modalidades, tanto no contexto da educação pública quanto da privada.

Esses núcleos são potencialmente aglutinadores e possibilitam a convergência de ideias e atitudes por meio da reunião dos diferentes segmentos componentes da comunidade escolar, tais desde a gestão, passando pela docência e demais colaboradores, até chegar à família e à sociedade. De acordo com essas autoras o:

> [...] conselho escolar, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil, nas escolas são fundamentais para uma a gestão democrática, pois esses núcleos garantem, a prática da participação na escola, a descentralização do poder e da busca por uma educação de qualidade. [...] uma gestão considerada democrática investe na autonomia dos sujeitos na tomada de decisões, promovendo um trabalho coletivo na construção da cidadania e efetivação do processo democrático. [...]. Os conselhos escolares, na medida em que reúnem diferentes segmentos da escola como diretores, professores, equipe pedagógica, funcionários administrativos, alunos, pais, entre outros, têm um papel estratégico no processo de democratização. (NADALIN; GOMES, 2014)

Os órgãos colegiados que são comumente os mais encontrados nas unidades escolares são: Conselho Escolar, Associação de Professores, Associação de Pais e Mestres, Alunos e Funcionários e o Grêmio Estudantil, que formam um cordão - cuja "conta" principal ou eixo norteador é o primeiro - de discussão, debate e encaminhamento das questões e problemáticas relacionadas ao funcionamento da escola e seus impactos sobre a(s) comunidade(s) assistida(s) pela mesma e demais setores da sociedade que de alguma forma são atingidos pelas circunstâncias que vicejam no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

Os autores cuja compilação de estudos e pesquisas referenciam o presente texto exibem textualmente uma extraordinária unanimidade ao convergirem consensualmente no sentido da importância da gestão democrática e dos órgãos colegiados para a democratização da escola.

E, com o equilíbrio nas relações de poder estabelecidas intra e extra escola dos gestores, além de exigir amadurecimento dos gestores, capacidade de ouvir, discordar e concordar, priorizando o compartilhamento dos objetivos e metas tornando-se corresponsável pelo desenvolvimento de ações voltadas, não para interesses pessoais ou grupais, mas para a melhoria dos indicadores escolares.

OS ÓRGÃOS COLEGIADOS E SUA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Assim, a gestão democrática, entendida com espaço de deliberação coletiva, precisa ser assumida como fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais, nesse processo de construção da gestão democrática da educação, alguns aspectos são imprescindíveis: a autonomia administrativa, pedagógica e gestão financeira e a representatividade social. De conformidade com Negrini:

> A prática de gestão, democrática, deve se desenvolver num ambiente em que todos convivam como sujeitos, com direitos e deveres percebidos a partir de discussões e decisões coletivas. Assim na escola deve se instalar um clima de favorecimento a ação das instâncias colegiadas e processos decisórios [...]. São esses processos que muitas vezes se observa são considerados dentro da escola apenas na teoria e não se respeita e nem se instrumentaliza os partícipes para que lancem mão das possibilidades que esses processos oferecem. Esses processos são a APMF, O Grêmio Estudantil, O Projeto Político Pedagógico e em Especial o Conselho Escolar que agrega a participação dos demais através da representatividade de todos os setores da escola. (2016, p. 12).

É preciso compreender, inicialmente, que a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesmo e não se resume meramente a eleger a equipe gestora. É, antes de tudo, um importante instrumento do processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades socioeconômicas. Ela deve contribuir para que a instituição educacional, articulada com outras organizações, participe da construção de uma sociedade mais justa, fundada na justiça social, igualdade, na democracia e na ética (BALIEIRO, 2016).

Aos órgãos colegiados por serem instrumentos de deliberação coletiva, assumem um importante papel no processo de mobilização da participação na gestão escolar e rompem com a centralização e o autoritarismo, em grande parte por conta do compartilhamento das ações, do debate das ideias, da descentralização e consequentemente democratização da gestão escolar que além de envolver diferentes atores dentro de um cenário composto pela escola, pela família e pela comunidade, permite o esforço coletivo e a materialização da cidadania via inclusão social, tornando a escola receptiva e acolhedora, a educação libertária e eminentemente plural.

CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar é o órgão máximo no contexto das relações de poder dentro da unidade escolar e tem atribuições normativas, regulamentares, deliberativas e fiscalizadoras e é composto pelos seguintes segmentos: escola (professores e funcionários) e comunidade (pais e responsáveis dos alunos e os próprios), sendo a composição dos segmentos de natureza paritária e tendo o diretor da unidade escolar como membro nato (NADALIN; GOMES, 2014).

De conformidade com a Cartilha Conselho de Escola, elaborada, produzida e editada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação em São Paulo, o Conselho Escolar é um órgão colegiado plural, composto por diferentes elementos partícipes direta ou indiretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que conta com

> [...] a participação de docentes, especialistas de educação, funcionários, pais de alunos e alunos: Apresentando a seguinte proporção: 40% de docentes; 5% de especialistas de educação (exceto o diretor da escola); 5% de funcionários; 25% de pais de alunos; 25% de alunos. No Estado de São Paulo, o Conselho tem em sua composição de 20 (vinte) a, no máximo, 40 (quarenta) membros, representados pelos segmentos da comunidade escolar e local. Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre seus pares mediante processo eletivo. Os membros do Conselho de Escola não poderão acumular votos,

não sendo também permitidos votos por procuração. Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos. (2014, pp. 9-10)

Nesse sentido e analisando pelo prisma do esforço plural, participativo e inclusivo, a gestão democrática e compartilhada tendo como suporte os órgãos colegiados com o direcionamento e condução empreendidos pelo Conselho Escolar como sendo o órgão colegiado máximo no âmbito da escola, cabe ao mesmo assumir o protagonismo e não necessariamente a coadjuvância na implementação da gestão democrática, mas para isso, os membros do conselho precisam entender e conhecer as suas atribuições, pois, se observa no interior das unidades de ensino uma grande confusão quanto aos seus papéis, tendo conselhos atuando como órgãos executivos, confrontando-se com a gestão e, daí se percebe a necessidade da adoção de uma política de formação inicial e continuada para os membros do Conselho escolar (BALIEIRO, 2016).

No concernente às competências e atribuições do Conselho Escolar que contribuem grandemente para a gestão democrática, compartilhada, participativa, solidária e eminentemente democrática, e que servem de parâmetro para o equilíbrio das relações entre os demais órgãos colegiados. No tocante a esses aspectos, Balieiro elenca os seguintes fatores:

> I. Reunir-se, ordinariamente, duas vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do diretor da escola ou por proposta de, no mínimo, um terço de seus membros.
> II. Deliberar sobre:
> a. diretrizes e metas da unidade escolar;
> b. alternativas de solução para problemas de natureza administrativa e pedagógica;
> c. projetos de atendimento psicopedagógico e material ao aluno;
> d. programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
> e. criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
> f. prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares;
> g. a designação ou a dispensa do vice-diretor de escola;
> h. as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar.
> III. Elaborar:
> a. o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente; b. atas e registrar em livro próprio as decisões tomadas em reunião, com a devida clareza, objetiva e fidedigna.
> IV. Divulgar amplamente reuniões com pauta definida para participação de todos os atores envolvidos.
> V. Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas. (2016, p. 5).

No concernente à presidência do Conselho escolar, é indispensável que a pessoa que exerça a titularidade da gestão do órgão não seja o diretor da escola para evitar a concentração e centralização de poderes e possíveis atitudes despóticas; que o mandato dos conselheiros não coincida com o mandato da gestão; que as reuniões ordinárias do conselho sejam definidas no início do mandato ou do ano letivo com no mínimo uma por mês e que não sejam modificadas as datas da realização de maneira contumaz.

Nesse contexto pode-se observar o não preenchimento das vacâncias, o que torna sem representatividade ou com representatividade comprometida aquele segmento, e, portanto, é muito importante que sejam preenchidas as vacâncias o mais rápido possível, da mesma forma que não tolerar demonstração de falta de comprometimento de conselheiros com a causa, pois, faltas frequentes, pouca participação nos debates, o não envolvimento nas causas da escola comprometem a atuação do conselho e permite um déficit do mesmo, haja vista, a importância do Conselho Escolar como canal de diálogo e de instrumento eficaz na fomentação da participação,

segurança na tomada de decisões colegiadas e não mais centralizadoras – em termos de direcionamento e alcance - e individuais e na materialização da forma democrática nas decisões (NADALIN ; GOMES, 2014).

Outro ponto relevante de destaque é o diálogo frequente do conselheiro com o segmento ao qual ele representa. A comunicação torna sua decisão legitima, visto que a mesma representa opiniões do segmento, aumentando o respeito e a credibilidade do mesmo no bojo da comunidade escolar, pois quando se elege um representante, é como se através do voto fosse passada uma espécie de "procuração em branco" a um "procurador" (conselheiro eleito) que agirá e decidirá pelo segmento como um todo. Assim, todo o conjunto de pessoas está vinculado e é representado pelo conselheiro e todos são responsáveis pelos atos que o mesmo vier a praticar e pelas decisões que dele advirem (NEGRINI, 2009).

Assim, e pelo que se pode depreender a partir dos pressupostos da maioria dos autores aqui referenciados, a interatividade e a participação ativa dos membros da comunidade escolar em todas as etapas e atividades desenvolvidas na unidade de ensino, provocam como contrapartida a reciprocidade de ideias e atitudes devido ao envolvimento individual e aos esforços coletivos levados a efeito nesse processo. Paradoxalmente, o distanciamento dos agentes possibilita a tomada de decisões unilaterais por parte do conselheiro e também do gestor, o que pode ocasionar rupturas no processo de aperfeiçoamento e aprendizado da gestão democrática, sem, contudo, impossibilitar o avanço legal do mandato da equipe gestora, haja vista, que a mesma está legitimada pela concordância da comunidade escolar no momento da escolha ou da eleição dos mesmos, apesar dos percalços e contradições que, não raro, podem caracterizar e criar obstáculos e barreiras que possam refrear a celeridade do processo e o bom andamento das atividades nele previstas.

A participação é uma necessidade humana e, nesse sentido, alunos, professores, funcionários, e todos os outros envolvidos, ainda que indiretamente na gestão democrática, sentem-se valorizados quando são chamados a participar e a compartilhar suas experiências, expectativas, perspectivas, inquietações ou quaisquer outros sentimentos que os acometem. Dentro desse ambiente e sob uma atmosfera favorável, a convivência e o diálogo são aperfeiçoados e os mecanismos de discussão e debate se aprimoram de forma bastante significativa. A respeito da participação coletiva na gestão democrática, Negrini afiança que:

> A ação da gestão democrático-participativa abre o canal para participação da comunidade, assim a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade e passa a acontecer como uma comunidade educativa, interagindo substancialmente com a sociedade civil. (2009, p. 5).

Dentro desse cenário e no cerne dessa atmosfera, a autoestima – individual e coletiva se eleva e o sentimento de pertencimento emerge, aflora, afiança e com isso, os resultados sociais e pedagógicos melhoram consideravelmente.

É, portanto, imprescindível que todos estejam envolvidos e comprometidos com as ações e os esforços a serem empreendidos e com os resultados que forem conjuntamente alcançados, assim como os fracassos e recuos devem ser acima de tudo compartilhados na medida em que todos são responsáveis por tudo que se busca, se constrói, se conquista e se perde. Esta participação efetiva de todos, modifica por completo o ambiente escolar. Ter uma escola viva, dinâmica e prazerosa na qual o aluno sinta-se sujeito ativo no exercício do protagonismo da ação empreendida, enxergando-se em cada uma das atividades propostas e que são implementadas de forma compartilhada e democrática no ambiente escolar.

Outro ponto importante e que precisa ser mencionado são as relações entre os membros do

Conselho Escolar e a equipe gestora e que devem ser pautadas no respeito recíproco, pois, sendo o CE um órgão político, estará permanentemente em processo de tomada de decisões. Para isso, caberá à equipe gestora estar em constante diálogo com os conselheiros, socializando informações, discutindo melhorias, propondo projetos, solicitando contribuições e opiniões, com habilidade e receptividade no diálogo e buscando o consenso a partir muitas das vezes do conflito.

A participação dos conselheiros nas reuniões é muito importante, cada conselheiro representa um segmento, que poderá ficar sem representatividade ou com a mesma fragilizada com a sua ausência, restringindo o debate e comprometendo um dos princípios básicos das relações democráticas que é a participação. Também é de se lamentar a ocorrência de reuniões do Conselho Escolar que são suspensas ou deixam de acontecer em função da ausência do gestor escolar. Embora seja membro nato, pois, sua condição de membro do conselho está condicionada ao cargo que exerce, o gestor escolar deve compreender que a administração da unidade educacional não se estende ao conselho, este por sua vez, precisa ter um presidente independente e autônomo, capaz de conduzir os rumos do conselho na presença ou na ausência do gestor. Muito embora, seja importante a construção da pauta conjunta para as reuniões, o funcionamento do conselho não pode estar limitado à presença do gestor escolar (VEIGA, 2012).

Todavia, em virtude de ser o gestor teoricamente o maior conhecedor da realidade escolar, sua ausência nas reuniões empobrece os debates e pode inclusive possibilitar aos demais membros do conselho uma tomada de decisões equivocadas em função de incapacidade operacional ou de qualquer outra natureza da escola em arcar com tal decisão e que esta incapacidade não era de conhecimento dos demais pares. Contudo, esta condição não pode ser regra, pois, como já fora mencionado anteriormente, a uma necessidade de os conselheiros conhecerem profundamente a realidade escolar (BALIEIRO, 2016).

O sucesso ou fracasso das relações que se estabelecem e do bom desempenho do conselho escolar e consequentemente o bom andamento do processo ensino-aprendizagem na escola, está condicionado ao apoio ou não do gestor escolar. É muito importante que o gestor da unidade educacional, apoie e ofereça boas condições para o bom funcionamento do conselho, dotando o mesmo de um ambiente físico adequado, equipamentos e materiais de consumo imprescindíveis.

Fica evidente que os colegiados (associação de pais e mestres, conselho escolar e grêmio) facilitam a participação dos pais na escola. Tais instâncias de poder compartilhado pavimentam um caminho para a efetivação de uma gestão democrática.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES

Entre os órgãos colegiados complementares à gestão, afigura-se também a Associação de Pais e Mestres (APM), que em busca de uma maior representatividade dos segmentos que compõe a unidade educacional, ampliou-se passando a congregar - além dos segmentos tradicionais de Pais e/ou Responsáveis e Professores -, os alunos, os funcionários e a comunidade. Esta organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, quando bem conduzida, possibilita à gestão da unidade educacional um fabuloso apoio nas mais diversas áreas de atuação (BRASIL, MEC, 2013).

Com uma maior flexibilização, por exemplo, na área financeira, tem capacidade e elasticidade de fazer a capitação de recurso e destiná-los à aplicação em atividades diversas, projetos e eventos realizados pelas unidades educacionais, tornando-as menos engessadas e com maior autonomia, haja vista, que estas unidades escolares ordinariamente recebem recursos destinados a merenda dos educandos ou a manutenção da estrutura funcional o que dificulta a realização de outras atividades (NEGRINI, 2016).

Sobre a APM, as professoras Eliane Nadalin e Lídia Gomes apontam seu caráter democrático e multifuncional, revelando um aspecto de versatilidade em face da pluralidade que sua formação sugere e da ação coletiva que ela desenvolve em favor do aluno, da escola e do ensino em toda a sua abrangência:

> A Associação de Pais e Mestres pode exercer várias funções como: colaborar com a direção da escola para atingir os objetivos educacionais; representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos perante a escola; mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade para auxiliar a escola; trabalhar para a melhoria do ensino e da aprendizagem; desenvolver atividades de assistência ao escolar nas áreas socioeconômica e de saúde; conservar e manter a infraestrutura escolar, os equipamentos e as instalações; promover programação de atividades culturais e de lazer que envolva a participação conjunta de pais, professores, alunos e comunidade. Uma APM forte e com objetivos voltados para o bem da comunidade escolar pode contribuir para o fortalecimento de uma escola democrática e de qualidade. (NADALIN; GOMES, 2014).

Com base no exposto e nos pressupostos de outros autores, a Associação de Pais e Mestres (APM), alunos e funcionários assumem um importante papel na dinamização do ambiente escolar, quer seja no financiamento de atividades, como também na manutenção e conservação dos espaços, no apoio a atividades pedagógicas, desportivas, sociais, culturais, de saúde, assistenciais e outras, com também no aumento do poder de decisão no uso dos recursos disponíveis, no desenvolvimento de atividades de ensino.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES

Outro órgão de deliberação coletiva e de grande potencial para alimentar a participação democrática no ambiente escolar é a Associação de Professores (AP) existentes em cada uma das unidades de ensino. Vista por muitos como algo desnecessário, sua existência nas unidades educacionais aumenta em muito a possibilidade de realização de atividades educacionais mais exitosas.

Sendo uma representação política classista, não deve fechar-se no pensamento corporativista da categoria e sim, estar permanentemente buscando caminhos que levem professores, gestores, funcionários, pais e estudantes a dialogar, negociar, decidir e participar, romper com a fragmentação entre o pensar e o fazer, buscar mecanismos e meios para que a escola tenha professores mais entusiasmados e motivados a estar obstinadamente no encalço do novo, abandonando suas zonas de conforto e caminhando em direção ao aprendizado de práticas mais exitosas, capazes de atender às necessidades educativas do discente que não se vê mais como um sujeito meramente passivo e sim, como o protagonista de todas as circunstâncias componentes do processo de ensino e aprendizagem e da gestão democrática.

GRÊMIO ESTUDANTIL

A participação democrática no ambiente escolar ganha força, com o protagonismo juvenil dos alunos organizados através de entidades colegiadas como o Grêmio Estudantil, cuja finalidade primordial consiste em congregar e mobilizar os estudantes para a discussão de seus direitos e deveres, debatendo assuntos diversos sobre a escola, comunidade e sociedade.

Por meio do Grêmio, os alunos podem exercer a participação democrática na sociedade, além de desenvolver o espírito de liderança e responsabilidade. De acordo com o Portal da Educação o Grêmio Estudantil,

> [...] é outra forma de organização colegiada na escola. Esse colegiado, organizado e composto pelos alunos, pode ser considerado como uma das primeiras oportunidades que os jovens têm em

> participar de maneira organizada das decisões de uma instituição, agindo em uma perspectiva política em benefício, no caso da escola, da qualidade de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, MEC, 2013)

Sendo também um do órgão de instância colegiada na unidade escolar, o Grêmio Estudantil ao lado Associação de Pais e Mestres, Associação de Professores, Conselho Escolar, Gestores, Coordenação Pedagógica, entre outros, colaboram também para a gestão da escola, auxiliando nos bons resultados. Sobre as prerrogativas do Grêmio Estudantil, Nadalin e Gomes asseveram que:

> O Grêmio Estudantil tem autonomia para elaborar propostas, organizar e sugerir atividades para a escola, porém, para executá-las, a exemplo das demais atividades sugeridas por outros órgãos colegiados ou setores, precisa contar com o apoio e a autorização da direção e/ou do Conselho Escolar de acordo com o nível de importância da proposta. (2014, *op.cit.)*

Composto exclusivamente por discentes, o Grêmio Estudantil pode ser o primeiro passo para que os alunos possam ter contato com a política e seguirem adiante no âmbito da militância nesse universo tão rico quanto controverso, porém essencial para o gênero humano. E pode vir a ser igualmente uma das primeiras oportunidades que os jovens têm em participar de maneira organizada das decisões de uma instituição através de um núcleo colegiado, dentro de uma perspectiva política em benefício da qualidade do ensino na unidade escolar onde o mesmo funciona e atua. Assim, os estudantes passam a ter voz ativa e atuante nas decisões tomadas dentro da escola, apresentando suas ideias e opiniões com compromisso e responsabilidade. De conformidade com Negrini o Grêmio Estudantil:

> [...] é um espaço fértil para que novas lideranças possam emergir do chão da escola e se fazer representar na sociedade, pois o grêmio exerce um papel estratégico, sendo eixo que articula a participação do aluno na gestão democrática da escola. E o exercício dessa participação que propicia e estimula a integração do aluno nas práticas sociais e democráticas. (2016, p. 13).

O Grêmio tem direito de participar da organização do calendário escolar, do calendário de eventos e deve articular e negociar os interesses junto à Gestão e ao Conselho Escolar. É muito importante que o Grêmio Estudantil através de seu presidente, tenha assento assegurado no Conselho Escolar no segmento que representa a classe estudantil. Outro ponto que merece destaque é o apoio que deve ser dado ao Grêmio Estudantil pela equipe gestora, disponibilizando dentro do possível uma sala, equipamentos e materiais de consumo essenciais para o bom funcionamento da entidade.

É necessário possibilitar meios e criar mecanismos que permitam a manifestação dos alunos e que suas vozes uníssonas cheguem até à gestão e sejam consideradas e suas reivindicações sejam analisadas e devidamente encaminhadas dentro das reais possibilidades para a sua execução.

O princípio da participação implica no que é inevitável: a direção, que dentro da gestão democrática, promove de maneira significante 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.

A participação do aluno não pode ficar limitada a assistir aulas, mas deve ser ampliada e atingir outros campos do processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, nas reuniões do Conselho Escolar, posto que é este Conselho o responsável por muitas decisões que repercutem sobre o aluno e sua vida escola

A participação do aluno não pode ficar limitada a assistir aulas, mas deve ser ampliada e atingir outros campos do processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, nas reuniões do Conselho Escolar, posto que é este Conselho o responsável por muitas decisões que repercutem sobre o aluno e sua vida escola

É possível constatar que os alunos não participam das reuniões ocorridas na escola. Este fato evidencia o desconhecimento por parte da Coordenação pedagógica, já que cabe a esta fazer com que os alunos participem das reuniões da escola por meio de seus representantes de turma. Evidencia Libâneo (2003, p.223) que este profissional deve "criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola, formas associativas e de participação em decisões etc".

A liberdade de opinar sobre os assuntos tratados na escola faz parte dos princípios de autonomia da gestão democrática citado neste trabalho por PARO (2001). Sendo assim, constata-se neste gráfico que a maioria dos alunos ainda possui um grau escasso de participação e criticidade sobre o trabalho escolar. Tal situação demonstra a necessidade dos professores e coordenação trabalharem para que os alunos sejam situados como sujeitos ativos e participativos do processo ensino-aprendizagem, pois numa gestão democrática, a concepção de cidadão é fator essencial.

Possibilitar oportunidades de diálogo, ouvir e compreender os alunos são o primeiro passo para desencadear um movimento de participação popular na escola, afinal, a gestão democrática volta-se tanto para o coletivo como para o individual, onde as necessidades devem ser atendidas.

Por outro lado, não basta instituir um conselho escolar com a participação dos sujeitos citados, mesmo com atribuições deliberativas, se este conselho ficar sempre na dependência do gestor da escola para fazê-lo funcionar. Até porque o Conselho escolar necessita ser constituído sobre parâmetros que visem o exercício da democracia, como coloca Vasconcelos (2002, p.84) "Os conselhos escolares também representam importante espaço para a democratização da escola, através do trabalho entre os vários segmentos que a compõem".

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.

Sendo assim, o Conselho Escolar surge como um aliado na luta pelo fortalecimento da unidade escolar e pela democratização das relações escolares. Segundo a Lei n° 9.394/96 em seu Art. 14, inciso II:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (I (...); II) participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes.

A participação do aluno não pode ficar limitada a assistir aulas, mas deve ser ampliada e atingir outros campos do processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, nas reuniões do Conselho Escolar, posto que é este Conselho o responsável por muitas decisões que repercutem sobre o aluno e sua vida escolar.

Admite-se que a maioria das escolas em seu processo administrativo e pedagógico não dispõem de ações que a caracterize a democracia e participação. No decorrer deste estudo, podemos descobrir que alguns caminhos foram percorridos para que a escola venha a se tornar uma democracia. Primeiramente, 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.

A gestão democrática está longe de ser concretizada porque é preciso trabalhar a questão cultural e social da comunidade escolar e conscientizar todos os membros que compõem a escola que cada um deve ter responsabilidade na implantação de uma gestão democrática e participativa na instituição, bem como a gestão da escola descentralizar as decisões que dizem respeito a escola.

As ações do diretor, mesmo em pequenos passos tenta transformar a de forma humana a gestão escolar em democrática e participativa através de projetos que envolva toda equipe escolar, comunidade e alunos. Mesmo não alcançando o seu objetivo que é a participação de todos na elaboração e na concretização dos trabalhos, as pequenas ações feitas agora podem ser exemplo para o futuro.

A direção da maioria das escolas busca administrar de forma a contribuir com o trabalho do docente, de forma a dar apoio pedagógico fortalecendo os laços de humanidade entre a equipe para melhorar a qualidade do ensino. Vencer alguns obstáculos faz parte de trabalho do gestor.

Para que as ações do gestor se tornem democrática é preciso que haja mais trabalho reflexivo sobre a democratização das escolas municipais. Há uma necessidade muito grande de trabalhar esse foco para que no futuro se veja resultado das ações lançadas agora, ou seja, em se ter gestões democráticas e participativas em todas as escolas. O gestor deve orientar a sua equipe para que a mesma não se perca nos seus objetivos: que é de trabalhar para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças não interfiram no bom desenvolvimento de um trabalho coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicada escolar, incluindo-se corpo técnico administrativo, corpo docente, alunos e mesmo pais e responsáveis ainda que - minimamente politizados devem se preocupa e se ocupar das problemáticas da escola e da comunidade por ela assistida e da qual eles fazem parte e, ao ouvi-los, a gestão democrática constrói um espaço de inclusão sócio educacional que faz com que eles entendam com o quanto são fundamentais para a melhoria da educação e acreditem em suas potencialidades e em si próprios.

De acordo com os dados da Secretaria de Estados da Educação do Estado do Amapá, no dia 09 de julho do ano de 2010, fora sancionada a Lei estadual de nº 1503, que dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática nas Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino, prevista nos artigos 6º e 7º da Lei Estadual nº 0949/2005, bem como em observância ao disposto no inciso VI do art. 200 da Constituição Federal, inciso II do art. 285 da Constituição Estadual.

Porém, a direção da maioria das escolas busca administrar de forma a contribuir com o trabalho do docente, de forma a dar apoio pedagógico fortalecendo os laços de humanidade entre a equipe para melhorar a qualidade do ensino. Vencer alguns obstáculos faz parte de trabalho do gestor.

Para que as ações do gestor se tornem democrática é preciso que haja mais trabalho reflexivo sobre a democratização das escolas municipais. Há uma necessidade muito grande de trabalhar esse foco para que no futuro se veja resultado das ações lançadas agora, ou seja, em se ter gestões democráticas e participativas em todas as escolas. O gestor deve orientar a sua equipe para que a mesma não se perca nos seus objetivos: que

é de trabalhar para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças não interfiram no bom desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Na questão da qualidade de ensino, a instituição trabalha com métodos construtivistas e tradicionais tanto por parte dos professores como da gestão. Na ação do gestor percebe-se que a mesma trabalha tentando envolver professores, funcionários, família e comunidade nas atividades da escola.

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.

É necessário admitir que a gestão democrática está longe de ser concretizada porque é preciso trabalhar a questão cultural e social da comunidade escolar e conscientizar todos os membros que compõem a escola que cada um deve ter responsabilidade na implantação de uma gestão democrática e participativa na instituição, bem como a gestão da escola descentralizar as decisões que dizem respeito a escola.

As ações de muitos diretores, mesmo em pequenos passos tenta transformar de forma humana a gestão escolar em democrática e participativa através de projetos que envolva toda equipe escolar, comunidade e alunos. Mesmo não alcançando o seu objetivo que é a participação de todos na elaboração e na concretização dos trabalhos, as pequenas ações feitas agora podem ser exemplo para o futuro.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do nosso tempo: vol. 56).

ANDRADE, R.A. **Gestão escolar**: Autonomia e perspectivas. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

CHIAVENATTO, Idalberto. **A gestão democrática na escola**. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. (Org.). Educação básica: Políticas, legislação e gestão – leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2006.

COLI, Carlos A. **Gestão**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COLOMBO, Luiz Fernandes. **A gestão democrática e a construção de processos Coletivos de participação e decisão na escola**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2004.

DAMÁSIO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação**. Impasses, perspectivas e compromissos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.146-176.

FREIRE, Ana Lúcia. **Gestão do trabalho escolar**: Perspectivas e possibilidades. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 1997.

KRAFT, E. L. **Motivação na escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004

GRAMSCI, A. **Cidadania e educação**: Relações construtivas. 2 Ed. Rio de Janeiro: EDURJ, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

CUNHA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCK, F. G .et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola**: a extensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, F.A. **Gestão escolar e fracasso escolar**. 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MENDONÇA, E. F. **A Regra e o Jogo**: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: UNICAMP, 2000.

MONTEIRO, Carlos Antônio Ferreira. Gestão democrática como processo de alteração estrutural. **Revista Brasileira**

de Estudos Pedagógicos. Brasília, V.88, n. 219, p. 363-389, maio/ago. 2007.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa Dom Quixote, 1991.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique**. Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, I. G. da. Pena de morte para o nascituro. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 set. 1998. Disponível em: <http://www.providafamilia.org/pena_morte_ nascituro.htm>. Acesso em: 19 set. 1998.

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

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.25, n.03, p.123-140, dezembro, 2009.

VEIGA, Ilma. **Passos Alencastro. Escola**: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

NEWSTRON, O. C; DAVIS, S.P. **Motivação na sala de aula**. 2 Ed. São Paulo: Contemporânea, 2008.

PENIN; S. A; VIEIRA, C.S. (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Victor. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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. 1996.

VALERIEN, Sofia Lerch (Org.). **Gestão da escola**: Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 1993.

VASCONCELLOS, Celso. **Gestão da escola na concepção da autonomia**. São Paulo: Cortez, 2009.

GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONSTRUCTION OF THE PUBLIC SCHOOL

ISSN: 2674-6077

Ronaldo Costa Sousa [1]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar questões fundamentais e os novos desafios e afetos do gestor escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Muitos destes desafios·se acham reconhecidos conceitualmente embora, em muitos casos, sejam trabalhados apenas genericamente pela comunidade educacional. Sua notoriedade ocorreu principalmente por terem sido propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal é o caso da democratização da educação, anteriormente estabelecida pela Constituição de 1988. No entanto, como sua pratica é ainda um livro aberto a experiências consistentes, construção do conhecimento e aprendizagem, e dada a sua centralidade para o desenvolvimento da educação de qualidade, trataremos, especialmente, dessas questões. Emerge, assim, um novo processo educativo, no qual a gestão escolar democrática participativa adquire dimensão articuladora dos recursos humanos, burocráticos e financeiros, objetivando fazer da educação, tanto formal, quanto não formal espaço de formação crítica. A gestão escolar democrática participativa é concebida como elemento de democratização da escola, auxiliando a compreensão da cultura da instituição escolar e seus processos e a articulação das relações sociais, da qual fazem parte, os desafios concretos do contexto histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Professor. Democrática. Educação.

ABSTRACT

This article aims to analyze fundamental questions and the new challenges and affections of the school manager, in the face of the new demands that the school faces, in the context of a society that is democratized and transformed. Many of these challenges are conceptually recognized, although in many cases they are only addressed generically by the educational community. Their notoriety occurred mainly because they were proposed by the Law of Guidelines and Bases of National Education. Such is the case of the democratization of education, previously established by the 1988 Constitution. However, as its practice is still a book open to consistent experiences, knowledge construction and learning, and given its centrality to the development of quality education, we will address these issues in particular. Thus, a new educational process emerges, in which participative democratic school management acquires a coordinating dimension of human, bureaucratic and financial resources, aiming at making education, both formal and non-formal, a space for critical training. Participatory democratic school management is conceived as an element of school democratization, helping to understand the culture of the school institution and its processes and the articulation of social relations, of which the concrete challenges of the historical context are part.

KEYWORDS: Management. Teacher. Democratic Education.

[1]Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

O estudo parte do princípio de que a gestão das escolas públicas deve ser compartilhada com os demais sujeitos da comunidade escolar. Pois, de acordo com Vasconcellos (2016) a gestão pensada de forma democrática, pode adquirir uma dimensão muito diferente daquela associada à ideia de comando. Isto significa que se pode administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo.

Desta forma, torna-se evidente que a escola e sua equipe estejam preparadas para ocuparem um espaço de compromisso, competência humana, teórica, técnica e política. A consolidação de uma gestão democrática requer inúmeras competências de seus atuantes, onde a participação efetiva deve permear todas as funções da comunidade.

Neste sentido, o presente estudo respalda-se na necessidade de aprofundamento e compreensão acerca das perspectivas e dificuldades que se enfrenta para efetivar uma gestão democrática, onde se destaca a participação dos diversos atores sociais.

A participação e o exercício da cidadania no campo educacional, e mais especificamente na gestão da escola, estão ligados a um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional, e, portanto, ligado à sua função social. Diante disso, o autor recomenda que a gestão democrática seja instituída por meio da criação de conselhos deliberativos, eleição para diretores e da necessidade de construção coletiva do projeto político-pedagógico. Dessa forma o estudo levanta a seguinte problemática: De que forma o processo de gestão democrática tem sido construído e conduzido na Escola Estadual Deusolina Sales Farias?

O estudo teve como objetivos analisar como ocorreu o processo de construção da gestão democrática na Escola Estadual Deusolina Sales de Farias procurando elucidar a partir do conhecimento da comunidade escolar o conceito de gestão democrática, caracterizando ainda a forma sistemática do papel do diretor frente as novas exigências educacionais para a concretização de uma gestão efetivamente democrática e autônoma. Nessa construção do processo democrático, buscamos ainda identificar os pontos positivos e negativos que permearam a definição desse processo.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: MODELOS E CONCEPÇÕES

A elaboração do processo de gestão democrática nas escolas públicas insere-se no contexto da educação brasileira a partir de 1996, com a Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 que no seu Art. 15, afirma que "Os sistemas de ensino assegurarão às escolas públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e da gestão financeira observada às normas gerais do direito financeiro público" (BRASIL, 1996, p. 35).

A democracia tem se revelado com significados e conceitos diferenciados em muitos espaços e sob diferentes formas, na educação, por exemplo, modismos que tomam conta da educação pública e afirmam serem democráticos. Monteiro (2007) explica:

> A palavra democracia é polissêmica, podendo, pois, possuir vários significados, dependendo dos interesses particulares de quem a encampa, moldando o discurso democrático a diferentes situações e pode ser utilizada até para designar coisas antagônicas. Os políticos brasileiros, por exemplo, só consideram anti-democráticos os outros. Mas uma coisa é comum: falar em democracia envolve sempre algo de positividade, de liberdade (MONTEIRO, 2007, p. 55).

Nesse contexto, moldam-se os discursos democráticos, dependendo dos interesses particulares. No Brasil, nos países da Europa e em outros países latino-americanos, os partidos de esquerda e os partidos mais progressistas têm assumido a bandeira da democracia como valor universal; no caso do Brasil essa bandeira se

fortaleceu devido ao longo período de ditadura militar no país, que perdurou por vinte e um anos (1964-1985).

Entretanto, as críticas a esse modelo são de ordem, principalmente, capitalista, que propagam "a ideologia do Estado neutro, a serviço do bem comum, o que se constitui numa falácia" (MONTEIRO, 2007, p. 56).

De acordo com Coutinho (2002), a democracia deve ser vista em um panorama mais amplo e não somente como um valor universal, representada através das eleições diretas livres, como se automaticamente essas relações se transformassem. Segundo o autor, "o que tem valor universal é esse processo de democratização que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política" (COUTINHO, 2002, p. 17).

Souza (2009), ao falar sobre o conceito de gestão democrática, faz uma articulação entre a escola pública, a política, o poder e a democracia e identifica alguns elementos que na sua visão: possibilitaram a construção de um conceito de gestão escolar democrática, reconhecendo-a como um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola (SOUZA, 2009, p.136).

A conquista de uma democracia direta e participativa deve começar na escola, como um aprendizado, sendo, por isso, importante a participação e a abertura de espaços organizados de participação no seu interior, para que os sujeitos escolares que estão envolvidos nos processos possam debater e tomar suas decisões.

O MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em se tratando da educação pública nos últimos anos, considera-se indispensável relembrar as lutas históricas para a institucionalização da gestão democrática como princípio da educação, que foi inscrita na Constituição Federal Brasileira de 1988, após forte pressão dos educadores que participaram da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986, oportunidade em que escreveram uma Carta conhecida como "Carta de Goiânia", a qual solicitava que fossem inseridos na Constituição vinte e um princípios básicos que atualmente destacavam a efetiva democratização da sociedade.

Porém, o texto da Constituição Federal Brasileira de 1988 resumiu toda a solicitação dos educadores organizados, na simples expressão "gestão democrática do ensino público na forma da lei".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que é a Lei da educação no país, em seu art. 14, também só reafirmou o princípio da gestão democrática, com a seguinte redação: "I - participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos da escola" e II - a "participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes".

No art. 15 destaca-se "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (BRASIL, 1996, p. 8).

O MODELO DE GESTÃO PATRIMONIAL/AUTORITÁRIA

Seria desastroso para qualquer instituição priorizar seu patrimônio, tendo em vista apenas aqueles de grande monta, como é o caso de prédio, de mobiliário e de equipamentos, menosprezando uma outra modalidade patrimonial, tão ou, em determinados casos, talvez a mais importantes que aqueles dos quais foram citados garanta a manutenção eficiente do ambiente escolar e, neste intuito, a gestão do patrimônio torna-se

essencial na busca pela devida realização dos objetivos institucionais.

Neste intuito, Martins, explica que "o planejamento e a organização exigem da equipe gestora de uma escola o domínio da arte de conciliar o tempo e os recursos humanos e materiais no espaço escolar" (2001, p. 63). A partir desta constatação, a escola é vista como um resultado dos que a mantém, e também do ambiente criado em seu redor pela própria comunidade.

A divisão mais didática para todos os materiais que constituem o patrimônio escolar é a seguinte: obras e instalações; equipamentos e material permanente; material de consumo; e material de distribuição gratuita.

Os equipamentos e materiais permanentes constituem aqueles de utilização contínua, por tal motivo merecem uma atenção especial no sentido de conservá-los por um período de tempo mais prolongado.

A este respeito, Martins indica sete características que devem ser apresentadas naquele processo: "qualidade, custo de aquisição, custo de manutenção, versatilidade, facilidade de operação e manuseio, adequação e facilidade de transporte, a segurança e a estética" (2011, p. 66). Todos estes itens demonstram a importância de se seguir sempre um processo adequado para que se obtenham os melhores produtos e, assim, os melhores resultados.

Incluem-se entre tais materiais aparelhos e equipamentos para esportes, aparelhos e utensílios domésticos, coleções e materiais bibliográficos, instrumentos musicais e artísticos, máquinas, etc.

A PARTICIPAÇÃO, A AUTONOMIA E A DESCENTRALIZAÇÃO COMO MECANISMOS POTENCIALIZADORES DA DEMOCRATIZAÇÃO

AUTONOMIA

A autonomia está presente na gestão da educação, entretanto cada modelo de gestão, tanto o democrático, como o gerencial, apresentam a sua bandeira dentro das suas concepções sobre o que seria a autonomia e de como ela se revela no seu modelo de gestão, a partir da concepção teórica empregada.

Nesse sentido, o princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente os pais e outros representantes participam do Conselho da Escola da Associação de Pais e Mestres para preparar o projeto pedagógico curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados (LIBÂNEO, 2014, p. 144).

A autonomia escolar na concepção democrática é, para Barroso (2013, p. 26-27), "um campo de forças, onde se confrontam e se equilibram diferentes detentores de influência (interna e externa) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local". E essa coletividade se edifica na "confluência de várias lógicas e interesses, sejam políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos.

A autonomia escolar tão defendida nos discursos oficiais como diretriz de uma política de governo exige a superação da centralização e a uniformização. É necessário que os sistemas se organizem para que as estruturas formais do sistema permitam um novo tipo de relacionamento, com a participação ativa das escolas dialogando com os sistemas de educação, a partir das suas realidades (MENDONÇA, 2015).

Barroso (2013) afirma que as escolas são espaços privilegiados para o diálogo e a construção da sua identidade e autonomia, pois, através da participação coletiva da comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, é um dos principais mecanismos apontados como momentos de expressão coletiva da comunidade escolar na busca da sua identidade e de sua autonomia. O autor ainda nos revela que a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade)

de decidir, ela não se confunde com a "independência", assim, a autonomia é um conceito relativo.

Embora não exista uma única forma de inserir um sistema gestão participativa, é possível identificar alguns princípios, valores e prioridades, na organização efetiva dessa gestão. Libâneo (2004, p.79), afirma que: A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

PARTICIPAÇÃO

Para o autor Gadotti, o conceito de participação alicerça-se no de autonomia, que significa a competência das pessoas e dos grupos de dirigirem a sua própria vida. Gadotti (2001, p.47), afirma que a autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Sendo o oposto da uniformização, ela admite a diferença e supõe a parceria. Por esse motivo, uma escola autônoma não atua de forma isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.

A participação é um dos principais mecanismos de democratização, não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ele coerente. É uma vivência coletiva de modo que somente se pode aprender *na* práxis grupal, ou seja, só se aprende a participar, participando. A participação é então, entendida como uma necessidade humana e como um elemento central da vida política contemporânea (BORDENAVE, 2013).

O significado de participação possui sentidos diferenciados "incluindo, desde comunicar, anunciar, informar e fazer saber, até tomar-se parte e associar-se (WERLE, 2003, p. 19). Nesse sentido, a participação supõe a relação entre sujeitos autônomos que trocam experiências, vivências, que estabelecem diálogo e que em grupo constroem o conhecimento e se reconstroem.

É um mecanismo importante para a concretização das finalidades da educação e a implantação da gestão democrática que surgiu no campo das relações sociais em meados de 1980 como uma forma de mediação para combater as posturas autoritárias e hierárquicas dos diretores de escola advindas da teoria clássica da administração na década de 1970 (PARO, 2015).

DESCENTRALIZAÇÃO

O termo "descentralização" tem sido cada vez mais incorporado pelas políticas públicas educacionais, que sem infringir as regras de harmonia do conceito, caracteriza-se como a não centralização da gestão autoritária.

Gadotti e Romão (2017) também afirmam que a participação descentralizada influencia na democratização da gestão e também na melhoria da qualidade de ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

Compreende-se que a participação no processo da gestão democrática acaba envolvendo professores, alunos, técnicos especialistas em educação e gestores que juntos de modo integrado realização uma transformação da educação emancipadora na sociedade.

EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: AUTONOMA E O PAPEL DO DIRETOR

Segundo Lucky (2015), é no ano de 1980 que o movimento em favor da Descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas é iniciado.

A Constituição Federal do Brasil, aprovada no ano de 1988, consolida a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, estabelecendo, nos seus artigos 205 e 206, que a educação brasileira, direito de todos e dever do Estado e da família, seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394) regulamentou o contido na Constituição Federal, acima citada, e amplia o rumo da democratização prescrevendo, em seu inciso I art. 13, a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola e, no artigo 15 do mesmo inciso, acena para uma progressiva conquista da autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares. É extraordinário notar que a conceito de gestão educacional ampliou-se associada a outras opiniões globalizantes e enérgicas em educação.

De acordo com a autora Lucky (2000), a escola, ao movimentar-se da administração escolar para a gestão escolar, deixa de garantir a formação competente para que os educandos se tornem cidadãos participativos da sociedade, oferecendo a esses educandos oportunidade para que possam aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos, e passa a ser Vista não como uma entidade autoritária e paternalista de responsabilidade do Governo, mas como uma organização viva, caracterizada por uma rede de relações de todos que nela atuam ou interferem.

A autora relata quando a escola deixa de desempenhar o seu papel que é de formar pessoas participativas, críticas e formadoras de opiniões perante a sociedade na qual ele vive, a escola deve se reconhecida como uma instituição participativa e autônoma, onde prevalece a coletividade e a participação de toda a comunidade escolar em busca de um só objetivo, uma educação de qualidade.

O diretor da escola, tem papel primordial, é peça fundamental na ação do trabalho coletivo, pois competirá a ele promover o ambiente de fraternidade, de respeito, de diálogo e de responsabilidade entre os alunos e a comunidade escolar, este mesmo ambiente. Constituir uma permanente conversa entre a direção e todos os segmentos da escola é fundamental, pois neles repousa a possibilidade de viabilizar um ensino de qualidade.

O gestor passa ser também um educador, mais sabemos que nem sempre isto acontece, alguns diretores não estão nem agir pra educação, não tem o compromisso, a responsabilidade com o trabalho, muito diretor de escolas não tem formação acadêmica na área da educação e é por esse motivo que a educação pública brasileira estar um caos. Sabemos que cabe a diretor a ação de garantir a efetivação da função educativa que é a motivo primordial da escola.

Segundo Líbaneo (2011) a tarefa dos gestores educacionais visa dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima do trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e os meios, em função dos objetivos da escola. O movimento da gestão em educação reconhece a necessidade de unir algumas mudanças.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

A democracia enquanto valor universal é prático de colaboração recíproca entre grupos e pessoas é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua personalidade. (PARO, 2001, p.25).

Falar em democracia, vem logo a mente participação, colaboração, autonomia, será diante do cenário educacional brasileiro nas nossas escolas públicas há tão falada democracia, nas escolas os docentes e todos os sujeitos envolvidos neste processo de ensino.

Na tão discutida gestão democrática temos os pontos positivos e os negativos, o ponto positivo: podemos escolher entre aspas os nossos gestores, os professores, educandos e a comunidades escolar tem

participação ativa na tomada de decisões relacionadas a escola e seu funcionamento. O ponto negativo: já começa na eleição para gestores, onde nem sempre é o gestor aquele que recebe mais voto, tem a chamada lista dos três mais votados, e é encaminhada para o governador, na verdade continua como sempre, um processo de indicação política.

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. Em razão disso, é preciso conhecer o que pensa o Diretor da escola-campo da pesquisa sobre suas atribuições e a centralidade do seu trabalho para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Por isso, sobre concepção de uma escola democrática enfatiza-se sobre o bom relacionamento com os participantes da gestão escolar e o envolvimento destes nas ações pedagógicas e administrativas. Mas, existem dificuldades e, em razão disso, a gestora, aponta alguns desses contrapontos para a execução de uma gestão realmente democrática.

Entre as dificuldades que existem para se efetivar a gestão democrática destacam-se a indiferença e/ou ausência da comunidade extraescolar para com a necessidade de participação no processo educacional, acompanhando o trabalho desenvolvido e oferecendo apoio aos professores, coordenadores, etc. Na realidade, um dos entraves para que se efetive a gestão democrática é justamente a pouca participação da comunidade quando convocada a contribuir com a escola, seja através dos encontros e reuniões programadas ou mesmo durante a proposição de projetos específicos que abordem temas de interesse comunitário.

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.

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. Verifica-se que a diretora tem encontrado dificuldades em gerir sua comunidade.

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. (PADILHA, 2002).

Nesse mesmo prisma, assegura Libâneo (2003, p. 330):

> Convém ressaltar que o principio participativo não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade de ensino, tanto quanto o processo organizacional, e como um de seus elementos, a participação é apenas um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

O princípio da participação implica no que é inevitável: *a direção*, que dentro da gestão democrática, promove de maneira significante 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.

Contrapondo tal contexto autores como Bordignon e Gracindo (2016), são específicos quanto à função do administrador escolar ao colocarem que, o gestor é o coordenador, com conhecimento técnico e percepção política, não mais o dono do fazer e, sim, o animador dos processos, o mediador das vontades e seus conflitos. 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 pessoal, porém depende de articulações adequadas entre características pessoais e capacidades de aprender com os outros.

O principal desafio da escola é a complexidade do processo de ensino que, para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, depende da participação da equipe; para tanto, a escola define seus objetivos, suas metas estratégicas e os planos de ação para alcançá-los conjuntamente. Preocupada, principalmente com o crescimento individual de cada um, a escola deve criar uma identidade organizacional através de uma estratégia de relacionamento com a comunidade escolar, visando a melhoria na qualidade do ensino e a participação dos pais através também de reuniões comemorativas consideradas importantes pela comunidade, pois se ela é tímida em relação a uma aproximação da escola, cabe a direção dar o primeiro passo e a partir daí a própria comunidade decidir a frequência de seus encontros.

Da mesma forma, a escola pode realizar encontros mensais para trocas de experiências, incentivo a auto-formação e atividades de lazer envolvendo todos os funcionários da instituição, propiciando maior interação entre a equipe e conhecimento de diferentes pontos de vista, argumentando sobre ideias e decisões. O diálogo entre docentes, equipe gestora e comunidade local favorece melhor qualidade da educação na escola, o sucesso do aluno, realizando, através destes mecanismos de participação, um exercício democrático em prol da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola.

> No sistema educacional, a concepção teórica do critério de relevância está em função direta com a postura participativa dos responsáveis pela sua administração. Desse modo, quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que seja relevante para indivíduos e grupos e também maiores as probabilidades para explicar e promover a qualidade da vida humana necessária. O papel da administração da educação aí, será o de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema educacional, sem perder de vista a especificidade de suas características e de seus valores de modo que a plena realização de indivíduos e grupos seja efetivada. (HORA, 2002, p. 41)

As reuniões são as principais estratégias para se trabalhar em equipe, é o momento de transmitir informações, divulgar instruções, lidar com problemas ou decidir sobre eles, tomar ou implantar decisões, gerar novas ideias, discutir novas propostas e decidir sobre elas; são habilidades básicas do gestor: ser firme para não ultrapassar o horário e para lidar com problemas, ser flexível, ter mente aberta e receptiva e dar a todos o direito de falar.

A autonomia da escola passa pela capacidade da mesma se identificar e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve. Mas, esta capacidade de se diferenciar implica que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve. Autonomia não significa independência, mas sim interdependência, no sentido de construir uma cultura educacional e profissional mais democrática, solidária e humana.

“Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola”.(LIBÂNEO, 2001, p. 81).

Considerando que construção da autonomia escolar está intimamente relacionada à democratização da cultura da organização escolar e à implementação de novas práticas no cotidiano, o perfil do gestor deve conciliar a técnica e a política, pois manter e e incentivar esse equilíbrio dinâmico e dialético, vivo e atuante, que se vela no próprio ato do seu desvelar, é o grande desafio ao novo conhecimento, à nova racionalidade, a que o presente e o futuro terão de dar uma resposta à altura das novas exigências,

Entretanto, ainda se observa que o projeto 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 o projeto 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No levantamento bibliográfico deste estudo, puderam-se alcançar os objetivos deste trabalho ao observar algumas questões que denunciaram os entraves para a efetivação da gestão democrática na instituição pesquisada.

Ao analisar a produção bibliográfica percebe-se que o perfil de muitas escolas e do processo de gestão, constataram-se algumas situações apontadas pelos teóricos deste trabalho como fatores para a não funcionalidade da democracia no âmbito escolar como: a falta de formação específica da diretora para o exercício em função; a inexistência de um Projeto Político Pedagógico, um grande instrumento de organização do trabalho escolar, e, apontado como expressão coletiva do esforço da comunidade, na busca por sua identidade, e nesse sentido, como uma das principais expressões de autonomia escolar; além da ausência de um processo eleitoral para a escolha do diretor. Entende-se que, isoladamente, as eleições para diretor não têm força suficiente para assegurar a democratização da gestão, mas, sem elas não se pode falar em um processo verdadeiramente democrático de gestão.

Outro aspecto relevante diz respeito à não participação de pais e alunos nas reuniões administrativas. É de fundamental importância que se estabeleça a articulação entre a escola e a comunidade que a serve, pois a escola não é um órgão isolado e suas ações devem estar voltadas para as necessidades comunitárias com muito trabalho, dedicação, participação para se chegar ao objetivo da educação que é promover o homem dentro de seu contexto social e político.

Realizar uma gestão democrática significa acreditar que todos juntos têm mais chances de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade a respeito da atuação da escola. Ampliando o número de pessoas que participam do Conselho escolar, é possível estabelecer relações mais flexíveis e menos autoritárias entre educadores e comunidade.

No decorrer deste estudo, pode-se descobrir que alguns caminhos podem ser percorridos para que a escola venha a se tornar uma democracia. Primeiramente, 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 modelos 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 cotidianamente 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.

Em virtude disso busca-se vincular a escola à sua realidade local, havendo de resultar a sua organicidade, mas na prática continua-se distante desta realidade, perdendo o foco em relação a tudo que signifique antiparticipação, antiautoritarismo e anti-responsabilidade, pois na formação histórico-cultural não se percebe incluídas concepções que lembrem uma forma democrática de atuar e conviver em sociedade.

A partir da interação entre gestores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade, a escola vai adquirindo traços culturais próprios, desenvolvendo uma cultura organizacional, mas para isso os professores precisam acreditar que há outras formas de se organizar e gerir uma escola, precisam conhecer a escola, as teorias organizacionais e precisam ter clareza de que há interesses sócio-políticos e econômicos na definição de uma organização escolar e nas formas de funcionamento.

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.

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.

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, 1998.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

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, 2004.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 252, de 11 de abril de 1969**. Define o currículo mínimo e a duração para o curso de graduação em pedagogia. Disponível em: http: // www.inep.gov.br. Acesso em: 10/07/2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A gestão democrática e a construção de processos Coletivos de participação e decisão na escola**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2002.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4. ed., São Paulo, Cortez, 2004.

_____& ROMÃO, José (Org.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ .et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____.**Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação dos seus Gestores**. Revista emAberto, Brasília, v.17, n 72, fevereiro/junho 2000.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola**: a extensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, poder e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997.

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, 1989.

NÓVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa Dom Quixote, 1991.

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, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Edil V. de (Org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 11.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____ **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

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, 1999.

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. 1986.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerch (Org.). **Gestão da escola**: Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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, 2002.

A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

THE SCHOOL AS A SPACE FOR THE PROMOTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

ISSN: 2674-6077

Syulene Martins Alfaia [1]

RESUMO

Este artigo intitulado “A escola como espaço para a promoção da Educação Ambiental” especifica a necessidade de se estabelecer estratégias que promovam a Educação Ambiental no cenário escola, a partir do reconhecimento da responsabilidade que os profissionais que atuam nos estabelecimentos de ensino apresentem estratégias de ação contra a degradação ambiental e a favor da sustentabilidade, tendo como base três componentes: a educação da comunidade, a educação dos escolares e a iniciativa do Poder Público. Assim, os objetivos do estudo consistem em compreender a importância da escola como espaço para a promoção da Educação Ambiental; descrever o histórico dos primeiros estudos sobre a Educação Ambiental; pesquisar os teóricos que tratam da Educação Ambiental no contexto sócio educacional; identificar as principais dificuldades para trabalhar a Educação Ambiental no contexto escolar. A metodologia do trabalho frisou a revisão da literatura sobre o tema. Após o estudo inferiu-se que enfrentar os problemas ambientais é essencial, pois é do meio ambiente que depende a qualidade de vida da população. É preciso que a escola, e seu corpo de profissionais, levem a conscientização sobre a preservação do meio ambiente, pois, isto sim, trará muitas melhorias na qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Sustentabilidade. Educação Ambiental. Aprendizagem

ABSTRACT

This article entitled “The school as a space for the promotion of Environmental Education” specifies the need to establish strategies that promote Environmental Education in the school setting, based on the recognition of the responsibility that professionals working in educational establishments present action strategies against environmental degradation and in favor of sustainability, based on three components: community education, education of schoolchildren and the government initiative. Thus, the objectives of the study are to understand the importance of the school as a space for the promotion of Environmental Education; describe the history of the first studies on Environmental Education; research theorists who deal with Environmental Education in the socio-educational context; identify the main difficulties in working with Environmental Education in the school context. The work methodology emphasized the literature review on the topic. After the study, it was inferred that facing environmental problems is essential, since it is the environment that the quality of life of the population depends on. It is necessary that the school, and its body of professionals, raise awareness about the preservation of the environment, because, yes, this will bring many improvements in the quality of life. Environmental Education in schools of education is today the most effective tool to be able to create and apply sustainable forms of society-nature interaction.

KEYWORDS: School. Sustainability. Environmental education. Learning.

[1] Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

A importância deste estudo se dá pela necessidade de se estabelecer estratégias que promovam a Educação Ambiental no ambiente escolar. Em razão disso, surge a responsabilidade dos profissionais que atuam nas instituições de ensino apresentarem propostas contra a degradação ambiental que se percebe no contexto da sociedade, o qual deve compreender três componentes: a educação da comunidade, a educação dos escolares e a iniciativa do Poder Público.

A escola é um espaço de ação, transformação e educação, assim as implantações de propostas relacionadas a Educação Ambiental dentro do próprio ambiente escolar requerem mudanças nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas entre os professores e pais que respondam às necessidades dos alunos.

No ensino ofertado na escola, a Educação Ambiental se torna uma grande aliada nas instituições, onde eventualmente há pouca disposição, tanto da própria escola como dos próprios professores, para elaboração de aulas práticas e lúdicas devido à falta de tempo, espaço e incentivo.

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 para essas questões, com a mobilização dos alunos devidamente assessorados pelos mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente a escola precisa estar atenta às várias formas de atuação e de informação que a sociedade necessita. 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.

A educação é essencial e, mais ainda, uma educação voltada para o meio ambiente visa a promoção de valore, reforçando a capacidade das pessoas de enfrentar as questões ambientais. Esse tipo de educação em todos os níveis, especialmente no ensino fundamental é onde o professor irá fixar valores que irão ganhando força ao longo dos anos na aprendizagem dos alunos, devendo ser orientada para o desenvolvimento sustentável e para estimular atitudes, padrões de comportamentos ambientalmente conscientes, atribuindo-se um sentido de responsabilidade ética.

A RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E O MEIO AMBIENTE

A primeira grande transformação no modo de vida das populações e, talvez a que mais tenha influenciado todo o desenvolvimento da civilização ocidental tal qual a conhecemos foi a agricultura. São frutíferos as reflexões e os questionamentos a respeito do tema, tendo alcançado alguns dos grandes pensadores da história da humanidade.

O fenômeno que originou referida arte ou conjunto de técnicas, por vezes, é equivocadamente denominado de Revolução Agrícola. O engano da utilização da expressão pode ser percebido de acordo com os próprios acontecimentos, que se desencadearam em uma larga escala temporal – cerca de 5.000 anos – sem que tenha havido uma contribuição substancial de gerações específicas, ou mesmo uma intencionalidade, uma invenção deliberada e consciente (MELO, 2014).

É importante destacar que as técnicas agrícolas continuaram e continuam a se desenvolver até os dias atuais. Alguns dos problemas acima apresentados foram solucionados, enquanto outros foram criados: as

erosões, o desmatamento, o excesso de fertilização artificial, o uso de agrotóxicos no cultivo e na produção, os agentes químicos poderosamente nocivos empregados na conservação de alimentos, a adulteração destes na industrialização, a crueldade na criação em massa de animais e o aumento considerável de contágio por doenças infecciosas são exemplos que apontam para prejuízos incalculáveis para a saúde humana, bem como para os solos, a água e toda a diversidade da vida terrestre de maneira geral.

Até a era medieval, a antiga Europa "continuava sendo uma imensa região selvagem, com pequenos ajuntamentos de aldeias isoladas, com contato muito limitado com o exterior" (LEMOS, 2012, p. 51).

Foi nos 300 anos seguintes ao ano 1000 que está paisagem começou a se modificar: o clima ficara mais ameno e ocorreu uma explosão populacional[32], que gerou a necessidade de se ampliar a produção de alimentos.

Melo (2012, p. 44) evidencia que:

> Para tanto, verificou-se um intenso movimento de expansão interna, acompanhado de uma alta taxa de desmatamento: as florestas, que cobriam aproximadamente 95% do território europeu, restringir-se-iam a 20% deste total ao fim do período medieval.

Além disso, houve grandes transformações do ambiente natural, decorrentes de drenagens de pântanos e brejos e de aterros no mar. Também se veem, neste período, grandes transformações de ordem intelectual, política, geográfica e econômica ética na Europa, causadas por alguns fatores ocasionais e outros mais profundos, formando a complexa teia que daria os novos contornos do mundo:

A partir de meados do século XVIII, iniciou-se na Inglaterra e espalhou-se por toda a Europa os primeiros movimentos em torno da Revolução Industrial o que veio a se tornar a Segunda Grande Transição da história da humanidade. Este fenômeno, também conhecido por Revolução Industrial, consiste essencialmente na exploração dos vastos – porém finitos – estoques de combustíveis fósseis. A ele se atribuem tais designações porque somente pode ser comparado, em nível de relevância, à adoção da agricultura pelos grupos humanos.

Com a posse dos recursos econômicos advindos da dominação de grande parte do globo terrestre, intensificaram-se os investimentos em torno da produção de mercadorias na Europa. Ocorreu o paulatino desenvolvimento de novos inventos, como a máquina a vapor e o tear mecânico e incrementam-se as técnicas de produção, que transcendem ao formato da manufatura.

As técnicas recém-descobertas também influenciaram no desenvolvimento da agricultura em larga escala e, da mesma forma, com a aplicação dos novos conhecimentos na construção do navio a vapor, o volume de circulação e venda de produtos cresceu vertiginosamente.

Assim, a relação homem-natureza, já fragilizada, se deteriorava ainda mais, a partir da pretensa superioridade do primeiro em relação à segunda. Aprofundavam-se, também, as desigualdades e as crueldades também entre os próprios homens, conforme se percebe através de uma comparação da organização social dos primórdios do período industrialista com o modo de vida dos períodos anteriores.

A sociedade em que hoje se vive definitivamente não é a mesma do início do século XX. No decorrer dos quatro últimos séculos, o ser humano conseguiu alcançar um patamar de desenvolvimento tecnológico inimaginável e, ao mesmo tempo suscitou inquietude quanto ao futuro, em um mundo repleto de contradições e contrastes socioambientais.

A situação de desequilíbrio entre homem e meio ambiente se agravou após a Segunda Guerra Mundial, quando houve uma significativa modificação

atividade industrial. A partir daí, viu-se um aumento vertiginoso na produção de químicos sintéticos, os quais apresentam alto grau de toxicidade e igual resistência à degradação por processos naturais, como plásticos, detergentes, fibras sintéticas, fertilizantes e pesticidas.

Com eles, aumentou ainda mais a poluição das águas, o depósito de volumosas quantidades de lixo nos rios, oceanos e lagos, o envenenamento dos solos, a morte de animais silvestres, de pessoas, o risco de acidentes industriais. Outra causa de poluição que têm crescido substancialmente são os motores de combustão interna dos veículos, os quais são responsáveis pela emissão de uma série de poluentes, como o dióxido de carbono e o monóxido de carbono

O aprofundamento da crise ecológica, o desenvolvimento de tecnologias relacionadas à comunicação, transportes e informação modificou profundamente as noções de tempo e espaço, bem como as relações entre os indivíduos, as instituições sociais e os espaços público e privado, dando lugar a uma sociedade extremamente dinâmica e globalizante.

Diante de tais impasses, reconhece Leff (2010) que a crise ambiental é, na verdade, a crise da própria sociedade e que consiste fundamentalmente em um problema de conhecimento, da ontologia e da epistemologia. A complexidade deste problema precisa ser internalizada, para abrir uma nova compreensão do mundo.

A EDUCAÇÃO FORMAL E O MEIO AMBIENTE

A educação tem sido citada como o processo de ensino e aprender que é exercida nos diversos espaços de convívio cultural. O ensino pode ocorrer de forma informal ou informal. As escolas são instituições educacionais informais, devido ao estabelecimento de regras, de normas, de hierarquias. Por outro lado, a educação do indivíduo inicia informalmente em casa através do próprio ambiente familiar. A educação informal é fundamental para o ensino da fala, dos valores morais e religiosos.

A escola é o local mais adequado para o desenvolvimento de habilidades e competências do indivíduo. É na escola que a criança vai ter contato com conteúdo diversos nas áreas de humanas, biológicas e exatas, além de desenvolver o convívio social com outros alunos e com os educadores.

Conforme Meksenas (1988, p.134), "a educação aparece no início do século XXI como um fator importante do crescimento econômico e da competitividade em mercados globalizados". Nesse cenário, o autor explica que é preciso pensar que a educação também se torna em uma estratégia para diminuir as desigualdades sociais.

Pilar (2012) informa que o avanço da escolarização na América Latina é um fator incontestável. Atualmente as matriculas no ensino fundamental superam 90% e a proporção de analfabetos decrescem consideravelmente. Assim, apesar dos avanços obtidos, há muita coisa a ser feita. Questões como fracasso escolar, exclusão e baixa qualidade do ensino afetam vários países latinos americanos.

> Os piores índices de repetência por série na América Latina ocorrem, infelizmente, no Brasil. A desigualdade social que se manifesta na educação, acaba de reproduzir outras desigualdades. Pobreza, violência, desemprego e até problemas ambientais como a falta de acesso à rede de água tratada e esgoto, como também a obtenção de alimento para a sobrevivência de crianças e adultos em lixões (MOTA, 2011, p. 62)

O termo "meio ambiente" tem sido utilizado para indicar um "espaço" com seus componentes bióticos e abióticos e suas interações em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformando. Água, terra, luz são fatores abióticos e os seres vivos como mamíferos, aves,

anfíbios, répteis e até os insetos são considerados como fatores bióticos.

Isso significa que o meio ambiente é formado pelos seres vivos e não vivos e a suas interações. Lopes (2001, p.368) menciona que "os seres vivos de uma comunidade mantêm constantes relações entre si, exercendo, assim, influências recíprocas em suas vidas".

Essa autora faz referência nas inter-relações que podem ser demonstradas entre indivíduos de uma mesma população, ou seja, indivíduos de uma mesma espécie, ou entre indivíduos pertencentes a espécies diferentes. No caso dos seres humanos, ao espaço físico e biológico soma-se o "espaço" sociocultural. Interagindo com os elementos do seu ambiente, a humanidade provoca tipos de modificação que se transformam com o passar da história. E, ao transformar o ambiente, os seres humanos também mudam sua própria visão a respeito da natureza e do meio em que vive.

Conforme Sachs (2009), o eco-desenvolvimento consiste na valorização dos recursos específicos de cada região, devendo ser explorados no sentido da solidariedade diacrônica, com um estilo particular através das ecotécnicas. Este desenvolvimento para o autor deverá ser ordenado a partir de uma autoridade horizontal e deve permitir o desencadeamento de uma educação para a participação, pois teria como perspectiva fundamental contribuir par a realização humana.

O sistema econômico predominante inibe a participação democrática da população em assuntos relacionados ao desenvolvimento que respeita a natureza.

A questão ambiental é em nossos dias um efetivo problema social: a questão ambiental exige articulação das categorias Natureza e Sociedade, por tanto deve ser compreendida conjuntivamente.

De acordo com Melo (2012, p. 55):

> Por isso, é importante trabalhar conjuntamente desenvolvendo-se o hábito de interdisciplinariedade. Por sua vez, a dimensão interdisciplinar na pesquisa, requer construção de um objetivo novo, será a expressão do coletivo. Um exemplo de modificação do espaço é a derrubada de árvores de uma mata em uma determinada região. Processo que ocorre para o plantio de lavouras ou para a construção de condomínios residenciais, o que provoca extinção de espécies vegetais e até de animais que viviam neste local.

Um dos valores que passa a ser reconhecido como essencial para a sustentabilidade da vida na Terra é a da conservação da biodiversidade. E, para a sustentabilidade social, reconhece-se a importância da diversidade dos tipos de sociedades e de culturas. O programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, com o apoio da ONU e de diversas organizações não governamentais, propôs em 1991, princípios, ações e estratégias para a construção de uma sociedade sustentável.

Na formulação dessa proposta emprega-se a palavra "sustentável" em diversas expressões: desenvolvimento sustentável, economia sustentável, sociedade sustentável e uso sustentável. Parte-se do princípio de que "se uma atividade é sustentável, para todos os fins práticos ela pode continuar indefinidamente. Contudo, não pode haver garantia de sustentabilidade em longo prazo porque muitos fatores são desconhecidos ou imprevisíveis" (MENDONÇA, 2013, p. 42).

Para um empreendimento humano ser sustentável, tem de ter em vista 4 requisitos básicos como ecologicamente correto; economicamente viável; socialmente justo; e culturalmente aceito. Assim, o aumento da qualidade de vida para todos, tem como elemento essencial a participação como mecanismo fundamental do respeito à diversidade das espécies.

Pode-se afirmar que é amplo o conhecimento da riqueza de espécies da fauna e flora e sua relação

com os ecossistemas brasileiros. As atividades humanas estão acelerando muito as mudanças nas condições ecológicas e à extinção de espécies e variedades, o que tem uma gravidade considerável em todo o planeta. A diversidade deve ser valorizada, não só nos ecossistemas como florestas ou matas, mas também dentro das próprias instituições educacionais.

Assim, Menezes (2012) informa que quando se fala em meio ambiente, a tendência é pensar nos inúmeros problemas do mundo atual, com relação à questão ambiental: lixo, poluição, desmatamentos, espécies em extinção e testes nucleares são exemplos de situações lembradas que são constantemente abordados nos livros, revistas, sites e nas instituições educacionais.

QUESTÕES AMBIENTAIS E O DESAFIOS IMPOSTO A ESCOLA

A busca de informações sobre a educação é grande porque os temas transversais e o projeto da interdisciplinaridade têm levado professores de diversas áreas a buscar informações sobre temas não relacionados à sua área de atuação.

A escola tem mantido uma posição decisiva de formadora e renovadora da consciência educacional. Por meio da prática pedagógica o futuro cidadão aprende a desenvolver as relações sociais e políticas que determinam sua identidade e nacionalidade, bem como empreende sistematicamente a consolidação de seu patrimônio cultural e intelectual.

Segundo Pedra (2009) para que esta tarefa se consolide no âmbito escolar, são necessárias práticas renovadoras que possam orientar educadores e educandos, participantes diretos do processo educativo, e que possam garantir aquela inserção tão significativa na sociedade.

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais percebe-se que a Educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para tanto. Eles são subsidiários da escola na elaboração dos programas curriculares e, portanto, podem apoiar os projetos escolares que visem à transformação do homem e de seu meio. É na escola, que os conhecimentos se desencadeiam e as experiências e vivências formadoras de consciência mais vigorosa são alimentadas.

No entanto, Freire (2006) afirma que nenhuma ação educativa deve prescindir de uma reflexão sobre o homem e sobre seu meio cultural. Este fato conduz ao entendimento de que a escola e suas práticas pedagógicas isoladamente não promovem o humano e nem o cultural apenas, mas, essencialmente a reflexão sobre estes aspectos. Assim, as práticas pedagógicas só podem ser consideradas como renovadoras se são promotoras de reflexão e voltam à sociedade como aspectos práticas que determinem à cultura e as práticas sociais.

Na sociedade de consumo observa-se que os problemas ambientais têm sido crescentes. Essas questões têm sido cada vez mais preocupantes na medida em que afetam o ser humano de maneira pessoal ou coletivamente. Isso é amplamente divulgado na mídia, sendo que a televisão, o rádio, a internet ou qualquer outro meio de comunicação tem mostrado claramente a gravidade dessa questão à ponto de mover muitos estudiosos e especialista a estudarem meios urgentes para restaurar o equilíbrio ecológico do planeta.

Para que a discussão sobre o bem ambiental seja relevante e possa se estender aos aspectos mais relevantes na seara social é importante entender o que são *bens* não apenas sob a perspectiva objetiva, enquanto elementos que proporcionam satisfação ao ser humano. Assim, uma definição apropriada para a expressão bens:

> [bens] podem ser considerados como algo que possa proporcionar ao homem alguma satisfação. Enquanto bens jurídicos seriam valores materiais ou

> imateriais que possam ser objeto de uma relação regulada pelo direito. Portanto, o objeto da relação jurídica é um bem que pode ter valor econômico e proporciona alguma satisfação ao homem. (ALVES,2005, p. 71)

Isso mostra que o bem se circunscreve ao plano da satisfação e realização que determinado elemento pode trazer ao ser humano, sendo necessário para isso que se desenvolva o que costuma-se denominar de consciência ambiental difundida globalmente e a necessidade prioritária de se elaborar politicas públicas para proteger os bens que provem da natureza.

Nesse sentido, é importante conhecer a definição de bem ambiental. De acordo com Fiorillo (2006, p. 22)

> O bem ambiental é, portanto, um bem que tem como característica constitucional mais relevante ser ESSENCIAL À SADIA QUALIDADE DE VIDA, sendo ontologicamente de uso comum do povo, podendo ser desfrutado por toda e qualquer pessoa dentro dos limites constitucionais.

Pode-se entender que tudo aquilo que contribui para que a qualidade de vida do homem seja a mais prazerosa e satisfatória tanto do ponto de vista social quanto pessoal. Nesse conceito cabe esclarecer que o bem ambiental é algo coletivo, comum a todos os seres humanos dentro de uma sociedade, estando a disposição desses para seu próprio usufruto.

Nesse ponto não se pode esquecer que o bem ambiental é dotado de valor, pois é essencial para que a saúde e qualidade de vida sejam vivenciadas em sua plenitude. Um aspecto relevante na discussão sobre a definição de bem ambiental é que este não diz respeito apenas aos recursos naturais ou ao meio ambiente natural, mas também aqueles elementos que integram o meio ambiente chamado de artificial, cultural ou então todos aqueles que fazem parte do mundo do trabalho.

O bem ambiental tem como função básica garantir que o homem continue sobrevivendo, tendo uma vida onde expressões como dignidade, qualidade e saúde tenham prioridade e, por isso, mesmo dotados de valor.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se ao fato de que o bem ambiental pode ser de natureza material ou imaterial apresentando o que denomina-se de valor difuso que passa a assumir a função de um objeto mediador para as relações jurídicas de natureza ambiental.

De acordo com Piva (2007, p. 55) “os bens ambientais são imateriais na medida em que constituem o *direito* à qualidade do meio ambiente, e não os próprios bens em si, tais como água, flora, patrimônio cultural, etc.”

Percebe-se que os bens ambientais assumem a natureza imaterial principalmente por se circunscrever a esfera do direito que os indivíduos têm de usufruí-lo em maior ou menor proporção.

Sirvinskas (2006, p. 72) faz uma interessante abordagem que se estende desde a definição de bem ambiental enquanto recurso natural, até o objetivo principal que é garantir vida digna e honrosa ao homem

> O bem ambiental é, em outras palavras, o meio ambiente ecologicamente equilibrado. Como já vimos, o meio ambiente classifica-se em: natural, cultural, artificial e do trabalho. Esse meio ambiente deve ser, por outro lado, essencial a sadia qualidade de vida. Vida, por seu turno, é toda a espécie no ecossistema [art. 3º, I, da Lei n.º 6.938/81]. A Constituição, contudo, restringiu esse conceito por demais amplo, à vida humana.

Pode-se compreender então que o bem ambiental inclui a concepção de que este representa qualquer tipo de bem natural que ao mesmo tempo sirva ao uso comum de toda a sociedade e estratégico para que se usufrua uma saudável qualidade de vida

para garantir que a dignidade da pessoa humana seja contemplada em todos os seus aspectos.

Na discussão sobre a evolução dos bens ambientais é necessário especificar que existe uma subdivisão que é o bem ambiental imediato que se refere especificamente a vida em todas as suas formas e dimensões, sob a ótica antropocêntrica e o bem ambiental mediato que diz respeito especificamente ao meio ambiente equilibrado. (CONTE, 2005)

ASPECTOS LEGAIS DO MEIO AMBIENTE

Não existe dúvida de que a Constituição Federal do país é o documento que define normas legais supremas e, por isso mesmo, pode ser considerado como a diretriz legal que é soberana em relação a todas as outras estabelecidas denominadas infra-constitucionais.

Nesse sentido, quando se trata de discutir o bem ambiental como um direito constitucional é preciso considerá-lo à luz do Direito Ambiental, a ponto de mostrar sua importância para cada cidadão, tornando-o ciente dos direitos e deveres a um ambiente sustentável e ecologicamente equilibrado. Além disso, lançar um olhar mais detalhado sobre o bem ambiental na Constituição significa conhecer um dos pressupostos lógicos que dá sustentação aos demais direitos do homem, principalmente por que se refere-se em maior ou menor amplitude ao próprio direito à vida enquanto objeto de estudo.

Primeiro, em relação a definição de Constituição Bonavides (2006, p. 27) explica:

> A Constituição é a lei fundamental de organização do Estado, ao estruturar e delimitar os seus poderes políticos. Dispõe sobre os principais aspectos da sua estrutura. Trata das formas de Estado e de governo, do sistema de governo, do modo de aquisição, exercício e perda do poder político e dos principais postulados da ordem econômica e social. Estabelece os limites de atuação do Estado, ao assegurar respeito aos direitos individuais. O Estado, assim como seus agentes, não possui poderes ilimitados. Devem exercê-los na medida em que lhes foram conferidos pelas normas jurídicas, respondendo por eventuais abusos a direitos individuais.

Compreende-se que na concepção deste autor a Constituição Federal é o que denomina-se de lei fundamental, ou seja, é uma legislação pensada e elaborada para ser aplicada como uma carta de princípios ou normas elementares de cunho basilar. A Constituição é a lei suprema que rege todas as outras leis que são estabelecidas no país ocupando um posto prioritário na escala de normas jurídicas.

Com maior ou menor impacto, a Carta Magna, como se costuma denomina-la tem como objetivos principais estabelecer a organização do Estado político, de todos os órgãos que o compõem, especificando o funcionamento legal da vida na sociedade. Dessa forma é a Constituição Federativa que mostra como o poder deve ser exercido pelo Ente Administrativo, os limites em que deve atuar, proteger e garantir que todos os direitos e deveres dos cidadãos sejam respeitados e oferecer as bases para a convivência política, cultural e econômica.

Entre os direitos que a Constituição Federal de 1988 enfatiza está aquele que se relaciona com o próprio meio ambiente sustentável. Fiorillo e Rodrigues (2006, p. 55) reforçam isso ao afirmar que "proteger o meio ambiente, em última análise, significa proteger a própria preservação da espécie humana".

Esse talvez seja um dos princípios constitucionais mais importante para todo e qualquer cidadão interessado na própria sobrevivência, organização e proteção do bem ambiental. Isso é ainda mais importante quando se reflete no fato de que a Constituição de 1988 foi a primeira a dar destaque as questões ambientais e a relação entre o bem ambiental e o cidadão.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 é a primeira Carta Magna a insistir que o meio ambiente é um direito fundamental, dedicando um capítulo inteiro para definir os aspectos normativos, que está relacionado tão somente ao meio ambiente (natureza), mas também ao bem ambiental ligado a esfera do trabalho, o meio ambiente artificial, cultural, além do próprio patrimônio genético.

Por isso, considera-se que a Carta Magna de 1988 foi a primeira a mostrar claramente que sociedade, o Estado e os instrumentos jurídicos precisam estar adequados e tomar atitudes que favoreçam sempre qualquer bem jurídico ambiental. Silva (2007, p. 87) informa

> Na década de 80, influenciado pela criação de um direito ambiental internacional, o Brasil promulgou leis de extrema importância para a tutela do meio ambiente, entre elas a lei nº 6.938/81, que disciplinou e institui a Política Nacional do Meio Ambiente e que até hoje compõe o nosso ordenamento jurídico. Mas é na Constituição de 88 que está tutela alcança sua égide.

Com a Constituição de 1988, passou-se a compreender que o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, assume o status de bem jurídico estratégico para a qualidade de vidae a utilização em comum pela sociedade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO MEIO DE PROTEÇÃO CONTRA DANOS AO MEIO AMBIENTE

Na atualidade, os crimes de natureza ambiental têm se disseminado na sociedade, causando uma série de transtornos em curto, médio e longo prazo. Observa-se que isso ocorre pela insistência do home em violar de forma desmedida o espaço natural, ao passo que o meio ambiente reage a essas ações humanas, expulsando-o de espaços sobre os quais mantém o controle, provando que o homem é incapaz de competir com a força da natureza. Mesmo com as perdas humanas e materiais que se observa, é preciso reconhecer que a natureza apenas reagea força da intervenção humana.

Bastos (2009, p. 35) explica

> O homem procedeu uma ocupação frágil, que a sua tecnologia mais avançada permitiu, mas não suficiente para enfrentar a Natureza. Passada a estação chuvosa, retoma-se as velhas e conhecidas medidas paliativas de sempre: ampliar rede de captação, construir galerias, etc. Por que não assumimos, de uma vez por todas, que são medidas ineficazes, ineficientes e sem efetividade real? Podem, aparentemente, resolver o problema por um ano. Mas, no outro ano, independente dos recursos gastos, os transtornos reaparecem.

É sempre importante lembrar que questões como a destinação de resíduos sólidos produzidos pelas atividades humanas tem agravado o problema e devastado o meio ambiente.

De acordo com Gouveia (1999, p. 76) a principal tarefa da gestão ambiental deixou de ser o combate ao desenvolvimento selvagem, e tornou-se o incentivo ao desenvolvimento sustentável, que considera relações econômicas ao longo do tempo.

Na realidade, a impunidade diante dos crimes ambientais é uma questão crônica que toda a sociedade precisa enfrentar, pois a qualidade de vida de populações inteiras está sob risco. Entretanto, existem mecanismos jurídicos que buscam responsabilizar o ente por dano ambiental.

Para Tavares (2009) a questão ambiental e suas implicações para a sociedade e o desenvolvimento sustentável, nos últimos anos, têm sido amplamente discutidas, uma vez que a sociedade moderna foi despertada para o avanço na destruição dos recursos naturais do planeta.

Nesse contexto, já se reconhece, porém, que uma das formas para o combate dessa devastação ambiental é a conscientização da sociedade sobre esta

temática, buscando soluções para reverter o processo de degradação e ainda, efetivar ações de gestão sustentável e equilibrada do meio ambiente.

Um aspecto importante é revelado por Freitas (2010, p. 62)

> Inicialmente é preciso afirmar que meio ambiente está intimamente ligado a recursos naturais, ecologia, fauna e flora, mas também traz à mente a lembrança de poluição, degradação e, mais recentemente, ao conceito de desenvolvimento sustentável.

Esse panorama mostra que nessa primeira década do século XXI percebe-se que a tecnologia fez o mundo encolher e, simultaneamente, o meio ambiente continua sendo prejudicado pela intervenção humana e outros fatores de ordem natural. Entretanto é preciso reconhecer que a preservação do meio ambiente deve estar intimamente relacionado a capacidade das futuras gerações de priorizar atividades que minimizem esses impactos. De acordo com Kloetzel (1997)

> [....] meio ambiente diz respeito à ecologia e aos ecologistas, que se ocupam dos recursos naturais, da poluição da preservação da fauna e da flora [....] e, ultimamente, torna-se necessário conviver com esta coisa enigmática chamada *desenvolvimento sustentável* (p. 07).

Embora não exista uma grande diferença entre ecologia e meio ambiente estas duas expressões conservam o seu grau de significação particular. “A primeira expressão tem haver com a ciência da morada e a outra denominação vem a ser a própria morada” (ALVES, 2005, p. 55).

O importante nisso relaciona-se ao fato de que, se considerados em seu conjunto, o meio ambiente mostra ter um admirável equilíbrio. Entretanto, frequentemente, a cadeia alimentar e o próprio ecossistema são perturbados e, diante disso, as relações existentes entre os organismos podem perder o equilíbrio, pois mexer com um significa mexer com todos.

Com base nisso, também é importante ressaltar que muito do que é acrescentado ao meio ambiente rouba-lhe a vivacidade como, por exemplo, a poluição. Apenas para se ter uma idéia cada ser humano é responsável por, no mínimo 10 mil quilos de lixo ao ano. Daí que a poluição do solo tornou-se um parceiro natural do processo de desenvolvimento e, inevitavelmente, cobra um preço alto. Por isso tentar equilibrar a conservação do meio ambiente com o desenvolvimento econômico nem sempre é possível. Para Kloetzel (1997, p. 23)

> [....] a preocupação com o meio ambiente atingiu seu auge com o efeito estufa, depois que se constatou que, não obstante a aparência, o ciclo do carbono não estava em equilíbrio, que no fim de cada ano restava um saldo de 3 bilhões de toneladas, que se juntava à atmosfera, que ameaçava o clima, de maneira provavelmente irreversível.

Para agravar ainda mais a situação ambiental é fundamental discutir o efeito estufa que provoca profundas modificações em todos os ecossistemas. Curioso como pareça o efeito estufa já havia sido previsto há cerca de um século, entretanto só recentemente pesquisadores e cientistas perceberam quão grave era a situação.

A própria biodiversidade do meio ambiente encontra-se, progressivamente, ameaçada e isso se torna mais preocupante se ocorrer a lembrança de que seu potencial para ajudar a humanidade, por exemplo, a encontrar a cura para diversas doenças a partir de plantas que estão em vias de serem descobertas ou que já estão sendo estudadas (REGO, 2003).

Assim, o grande impasse que acomete a humanidade é tentar manter em sintonia a preservação

ambiental e a necessidade de desenvolvimento do ponto de vista socioeconômico. Por esse motivo generalizou-se a idéia de se pensar no desenvolvimento sustentável como alternativa viável para que a questão seja gerenciada positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo compreendeu-se que, de fato, a educação ambiental não é um tema novo, mas de extrema importância para o desenvolvimento humano do particular de cada um, mas antes de tudo para o bem comum de todos.

Em vista que cada escola tem a autonomia para planejar, aderir a qualquer prática pedagogia na mesma, basta atuar com sua função social como instituição e ir atrás dos seus objetivos como instituição formadora para a sociedade. A autonomia da escola é particular de cada uma, seja com o apoio do seu município, estado e até mesmo do país, uma vez que nenhuma atividade pedagogia lhe será negada, visando a melhoria, capacitação e principalmente formação de futuros cidadãos.

A realidade evidencia que o Poder Público trata o tema Educação Ambiental de forma insuficiente. Geralmente o que se nota é que o assunto é evidenciado apenas quando a situação pede que se desenvolva trabalhos, campanhas ou atividades voltadas para o meio ambiente. Não existe uma iniciativa particular do Poder Público, em fazer da Educação Ambiental um fundamento que possa nortear outras questões específicas que envolvem a sustentabilidade do planeta.

Pode-se dizer então que em termos gerais, o meio ambiente necessita da ajuda dos cidadãos que estão na sociedade, cidadãos estes que devem cumprir com seu dever com o bem ambiental, mas para isso necessita ser educado quanto aos cuidados que se deve tomar, ao que deve fazer, e como pode melhorar o ambiente em que vive.

Isso significa crescimento pessoal, como profissional, sabendo que nos dias de hoje os setores da economia estão cada vez mais em desenvolvimento, surgindo novos trabalhos relacionados a temática ambiental, a reciclagem, separação do lixo, transformação do lixo em material reutilizável, fazendo com que a consciência do aluno cresça e para isso é necessário cada vez mais pessoas capacitadas e apoiadoras das iniciativas voltadas para o bem ambiental.

REFERÊNCIAS

ALVES, Almerindo Janela. **Educação Ambiental: regulação e emanciparão 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. 2019.

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: Papirus, 2002.

LAKATOS, Eva. **Metodologia Cientifica**. 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.

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.

SEGURA, D. de S.B. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SILVA, Aguinaldo Salomão. **Educação Ambiental**: Aspectos Teóricos-Conceituais, Legais E Metodológicos. Juiz de Fora. 2008. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1257248714.pdf>. Acesso em 18 set. 2021.

SOUSA, Romário. **Educação Ambiental**: Evolução e Conceitos. São Paulo- SP, 2018. Disponível em: < http://eugestor.com/editoriais/2014/05/educacao-ambiental-evolucao-e-conceitos/>. Acesso em 18 set. 2019.

SOUZA, Vanessa Marcondes de. **A educação ambiental**: conceitos e abordagens pelos alunos de licenciatura da UFF. Niterói, 2008. Disponível em: < http://www.academia.edu/766448/Monografia_-_Educacao_Ambiental_conceitos_e_abordagens_pelos_alunos_de_licenciatura_da_UFF>. Acesso em 18 set. 2019.

TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

UNESCO, 1987. **Congreso Internacional UNESCO/PNUMA sobre la educacion y la Formacion Ambientales**, Moscou. In: Educação Ambiental, Situação Espanhola e Estratégia Internacional. DGMA-MOPU, Madrid.

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF MEANINGFUL LEARNING IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

ISSN: 2674-6077

Syulene Martins Alfaia [1]

RESUMO

Este artigo científico aborda a importância da aprendizagem significativa a partir da constatação de que esse elemento é um dos principais aspectos que favorecem a aquisição da cidadania plena pelo aluno. Assim, a ausência da aprendizagem consistente e significativa tem representação relevante na vida do cidadão, principalmente quando se fala em mercado de trabalho, qualidade de vida e crescimento cultural. Por isso o objetivo do trabalho consiste em analisar a importância do conhecimento significativo na escola de modo a possibilitar ao aluno a conquista de sua autonomia. Assim, procedeu-se uma pesquisa de campo junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental através da utilização de entrevista que pudesse refletir a percepção dos professores em elação ao tema. Após o estudo, compreendeu-se que é imprescindível ao docente conhecer mais e melhor a questão da aprendizagem significativa, perceber a importância em se conhecer o aluno e suas necessidades enquanto pessoa passível e carente de aprendizado, e que seu modo de aprender tem um elo com sua forma de ver o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa. Escola. Professor. Aluno.

ABSTRACT

This scientific article addresses the importance of meaningful learning based on the observation that this element is one of the main aspects that favor the acquisition of full citizenship by the student. Thus, the absence of consistent and meaningful learning has a relevant representation in the lives of citizens, especially when it comes to the job market, quality of life and cultural growth. Therefore, the objective of the work is to analyze the importance of meaningful knowledge in school in order to enable the student to conquer their autonomy. Thus, a field research was carried out with teachers in the initial grades of elementary school through the use of an interview that could reflect the perception of teachers in relation to the topic. After the study, it was understood that it is essential for the teacher to know more and better the issue of meaningful learning, realize the importance of knowing the student and their needs as a person capable of learning, and that their way of learning has a link with his way of seeing the world.

KEYWORDS: Meaningful learning. School. Teacher. Student.

[1] Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo que ocorre na colaboração efetivada entre parceiros onde todos acabam assumindo o papel de ensinar e aprender simultaneamente. Ao se reconhecer esse pressuposto então pode-se compreender que alunos e professores no ambiente escolar trocam experiências e aprofundam seu conhecimento tanto no nível formal quanto informal, num clima onde a cooperação, o respeito e o estímulo à ação devem prevalecer.

Entretanto, historicamente constata-se muitas alterações no contexto educacional, novas metodologias e ferramentas são disponibilizadas a favor de um ensino de qualidade. Desta forma, percebe-se a importância de reorganizar o processo de aprendizagem significativa na escola, uma vez que muitos acontecimentos intra e extraescolar tem afetado sensivelmente a qualidade da aprendizagem tanto de professore4ds quanto de alunos.

Vale ressaltar que, para que a escola proporcione um ambiente de aprendizagem é necessário que o currículo seja real para o educando e o professor possa conduzir o processo ensino-aprendizagem respeitando as diferenças no contexto da sala de aula.

Em resumo, todas as propostas educacionais que a escola se encarrega de colocar em prática precisam ir além de seus ambientes provocando a transformação no contexto social amplo e, para isso, é importante que os conteúdos vistos em sala de aula tenham uma relação estreita com a realidade que o aluno vivencia, com suas contradições e desafios.

Assim, o objetivo principal deste artigo consiste em analisar a importância da aprendizagem significativa diante dos desafios que alunos e professores enfrentam para obter sucesso tanto no ato de ensinar quanto na ação de aprender.

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

- O PROCESSO EDUCACIONAL NO MUNDO

A cronologia que envolve o aparecimento do homem como ser racional se estabelece desde os primórdios em decorrência disso, cabe salientar que as primeiras sociedades não possuíam uma estrutura educacional igual ou similar a atual devido a inúmeros fatores que vão desde o conhecimento que neste momento era inteiramente empírico até as dificuldades enfrentadas pelo homem nesse período (XAVIER, 2015).

É essencial apontar que as primeiras formas educacionais que nortearam a humanidade se estruturaram em função da sobrevivência do homem, pois, as catástrofes naturais eram constantes, além do que, o homem vivia em um planeta perigoso em função de predadores perigosos que dividiam a soberania do local nesta fase da história da humanidade.

Como se percebe na visão de Luzuriaga (2011, p. 83)

> A educação dos jovens, nesta fase, torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura. No filhote dos animais superiores já existe uma disposição para acolher esta transmissão, fixada biologicamente e marcada pelo jogo-imitação.

Percebe-se através da proposição de Luzuriaga que o contexto que envolve a educação no período primitivo reluz a educação de jovens que teriam como responsabilidade central a sobrevivência da espécie ou tribo, fundamentalmente a confecção de amas e estratégias de sobrevivência e caça materializavam a educação nesta fase da história. E os laços familiares se materializavam de forma elementar em relação a sobrevivência do grupo.

Durante séculos as pessoas e civilizações passaram por grandes avanços em função de suas necessidades, e outro período que merece relevância

quanto a história da educação se caracteriza pelo período Greco-Latino, tal fase também ficou conhecida pelos avanços nas relações escolares.

Os conceitos e parâmetros que surgiram nesta época fazem relevância de forma cotidiana como se revela nas escolas normativas como a relação de respeito entre professor e aluno, além da organização de sala de aula, neste momento as primeiras metodologias de ensino começaram a configurar o meio social, mas, poucos tinham acesso a este novo elemento (BRANDÃO, 2017).

O período medieval como muitos autores abordam foi considerado uma fase da humanidade em que existiu um travamento do desenvolvimento social, contudo, a Igreja Católica delimitava de forma primordial e sem nenhuma espécie de oposição o eu deveria ser referência para a sociedade da época.

A Igreja Católica através de instrumentos que dignificavam a fé cima de tudo promovia uma sociedade em que a desobediência era tratada como uma traição as leis divinas, conduzindo o pecado diretamente para o inferno, no que se refere a educação toda a sistemática era determinada em virtude da santidade divina e relacionada com os interesses do clero.

No que refere Aranha (2016, p. 63)

> Da Igreja partiram os modelos educativos e as práticas de formação, organizavam-se as instituições ad hoc e programavam-se as intervenções, como também nela se discutiam tanto as práticas como os modelos. Práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas, uma vez que era típico também da Idade Média o dualismo social das teorias e das práxis educativas, como tinha sido no mundo antigo.

Fica evidente que mais uma vez na história a educação de qualidade era privilégio de poucos, pois, a educação era dividida no período medieval em duas fases o modelo de educação voltada para o povo e outra determinada as classes mais favorecidas.

- A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A formação educacional que os jesuítas assimilaram na Europa estava permeada pelos valores do movimento denominado de Contra-Reforma, movimento este que buscava combater as ideias difundidas pelo protestantismo na Europa. Todo o conteúdo de ensino que servia de base para a instrução dos gentios, de acordo com Romanelli (2017, p. 34)

> [....] se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos.

Além disso, é importante acrescentar que o conteúdo curricular das instituições destinadas à formação Jesuítica era pretensamente neutro e desprovido de significação social, sendo que o caráter educacional do ensino era enciclopedista marcado pela ausência do espírito crítico, da análise, da pesquisa e da experimentação (Romanelli, 2017, p. 34) continua a explicar que “humanistas por excelência apegavam-se ao dogma e a autoridade, a tradição escolástica e literária, numa educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico [...]”.

Após a Independência, em 1822, em nome dos princípios liberais e democráticos, foram redigidos planos visando uma nova política no campo da instrução popular, mas, na prática, pouco se concretizou.

No período contemporâneo, os avanços tecnológicos, científicos, culturais e o aparecimento de inúmeras teorias serviram de grande forma para que a escola se promovesse nos modelos como pode-se observar atualmente, no entanto, o professor teria a

função de preparar o indivíduo para ser um cidadão participativo em seu contexto social. Para Monroe (2017, p. 82)

> Ao lado da família, à escola: uma escola que instrui e que forma com base nos conhecimentos científicos, mas também comportamentos, que se articulam em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes. Mas, sobretudo, uma educação contemporânea que reorganiza suas próprias finalidades e seus meios específicos.

Conforme fala a citação acima o período contemporâneo constitui o ponto de partida para se identificar a escola como um fator de necessidade para o desenvolvimento dos princípios que sustentavam as sociedades modernas, inúmeras características que delimitavam a educação como obrigatória foram criadas nesta fase da história da humanidade.

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.

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 sócio-cultural 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 sócio-cultural 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 sociocultural.

> [...] 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.

COMO OCORRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As teorias de Wallon, Piaget e Vigotsky sobre a aprendizagem, segundo La Taille (1992), auxiliam, em grande medida, educadores a reconhecer como a aprendizagem representa um elemento que incentiva professores e alunos a manter a educação sob a perspectiva correta, como fruto nas relações de conhecimento e cooperação.

De acordo com La Taille (1992), Piaget acreditava que não existem estados de aprendizagem sem a cognitividade, assim como não existem comportamentos simplesmente cognitivos sem que o processo de aprendizagem possa acompanhá-lo. Segundo o autor

> Piaget afirmava que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a aprendizagem está presente no *interesse pelo objeto novo* (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno). (LA TAILLE, 1992, p. 69)

Quanto as fases do desenvolvimento da criança, Piaget a especificou esssas etapas da seguinte forma:

Período Sensório-Motor (0 a 2 anos) é quando a aprendizagem da coordenação motora elementar se manifesta, também se evidencia a aquisição da linguagem até a construção de frases simples, com o consequente desenvolvimento da percepção, noção de permanência do objeto, preferências afetivas, início da compreensão de regras. (ANTUNES, 2005)

Período Pré-Operatório (2 a 7 anos) é uma época onde a criança passa a assumir o domínio da linguagem e o egocentrismo se manifesta de forma mais evidente. NO período pré-operatório, a criança prefere brincadeiras individualizadas, e não consegue se colocar no lugar dos outros. É uma época também em que a criança é estimulada a obediência irrestrita aos adultos, além do aprimoramento da coordenação motora fina.

Período das Operações Concretas (7 a 11 ou 12 anos) ocasião em que tem início da capacidade de utilizar a lógica e a compreensão do ponto-de-vista e necessidades dos outros. (ANTUNES, 2005)

Período das Operações Formais (11-12 anos em adiante): nesse período a criança já consegue lidar com conceitos mais complexos, assumindo um papel de intervenção no mundo, aprimorando inclusive suas reflexões a respeito da existência; é capaz de elaborar críticas e fazer juízo moral sobre as experiências novas, incentivada pelo grupo imediato.

Na relação do sujeito com os objetos, com aqueles que estão ao seu redor e consigo mesmo, surgem estimulos que vão direcionando a pessoa para se envolver numa atividade ou em outra dependendo de seu interesse. Nessa linha de raciocínio, Piaget *apud* La Taille, 1992, p. 46, afirma que essa motivação "é o interesse e, assim, a aprendizagem que fazem com que uma criança decida seriar objetos e quais objetos seriar". Assim, entende-se que os objetos relacionados ao conhecimento passam a ser cognitivos e afetivos.

Nos estudos desenvolvidos ao longo dos anos, Piaget incluiu um outro assunto que é próprio da relação entre aprendizagem e a cognição, que são os *valores*. Antunes (2005, p. 109) explica

> Ele considerava os valores como pertencentes à dimensão geral da aprendizagem no ser humano e afirmou que eles surgem a partir de uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas. Eles surgem da projeção dos sentimentos sobre os objetos que, posteriormente, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, vão sendo cognitivamente organizados, gerando o sistema de valores de cada sujeito.

É importante acrescentar que na concepção de Oliveira (1992) o mesmo Vygotsky colocou em evidência a ligação existente entre aprendizagem e cognição, circunscrevendo as emoções aos esquemas mentais mais amplos, tendo uma participação direta na maneira como o indivíduo sente e pensa.

Para o teórico a linguagem configurava-se, segundo Oliveira (1992, p. 27) como

> Produto e expressão da cultura, a linguagem configurava-se assim, na teoria de Vygotsky, como um lugar de constituição e expressão dos modos de vida culturalmente elaborados. A linguagem forneceria, pois, os conceitos e as formas de organização do real. Em suma, um modo de compreender o mundo, se compreender diante e a partir dele e de se relacionar com ele.

Outro teórico fundamental para a compreensão das teorias da aprendizagem foi Wallon que, segundo Dantas (1992), reconhecia na vida orgânica as raízes da aprendizagem e trouxe ao campo da educação, contribuições significativas acerca da temática.

Este teórico argumentava que a expressão da aprendizagem é basicamente uma questão inata, com origem e desenvolvimento determinados pelo sistema orgânico do ser humano, conferindo-lhe a possibilidade de atuar na sociedade buscando transformá-la.

Assim, a autora explica adicionalmente sobre Wallon

> Interessado em compreender o psiquismo humano, Wallon se debruçou sobre a dimensão afetiva, criticando vorazmente as teorias clássicas contrárias entre si, que concebem as emoções ou como reações incoerentes e tumultuadas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético. Criticando tais concepções, pautadas, a seu ver, numa lógica mecanicista e linear, Wallon rompe com uma visão valorativa das emoções, buscando compreendê-las a partir da apreensão de suas funções, e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico (DANTAS, 1992, p. 108).

Além disso, Dantas (1992) mostra que na perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência, aprendizagem e socialização estão integradas: a evolução dessas caracteristicas dependem das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções de aprendizagem.

APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

O aluno no ambiente escolar vem sistematizar o conhecimento prévio, e o professor seria o agente responsável por este processo, que deveria ser desenvolvido de forma ativa e participativa, isto é, de forma natural. Na sala de aula o ambiente deveria ser descontraído e o professor ao diagnosticar os seus alunos entenderia a necessidade de direcioná-los, perceberia também a importância de uma aprendizagem significativa e poderia supri-la, mas deveria estabelecer a sua maneira própria de demonstrar a necessidade desse tipo de aprendizagem de modo que venha a atingir seu objetivo e conquistar o interesse dos educandos em suas aulas, pois "[...] cabe ao professor reconhecer o clima de aprendizagem e aproveitá-lo na rotina diária de sala de aula para provocar o interesse do aluno." (ALMEIDA, 2004, p. 126)

A criança precisa de proteção, porém a interproteção sem limite proporciona desconforto impede o crescimento e causa confusão. Quando o indivíduo conquistar a liberdade poderá confundi-a com poder, assim ao preparar um ser social deve-se ensiná-lo a ter ética, moral, bons sentimentos dando-lhe capacidade em agir de forma racional diante das situações, sem gerar conflitos ou ferir os direitos dos que

o cercam, portanto, “a criança precisa constituir seu ideal de liberdade dentro de um contexto de organização social e de respeito ao outro. ” (ANTUNES, 2006, p.32)

Baseado na Teoria Piagetiana a razão e a aprendizagem estão interligadas e se completam. No exercício de cidadania os alunos constroem valores que serão fundamentais para a vivência social com ênfase na moral e na ética. Piaget (1896-1980) relata que a aprendizagem é o atuante na motivação das realizações das atividades cognitivas. Assim “a aprendizagem seria a energia, o que move a ação, enquanto que a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações” (NAVARRO, 2005, p. 45)

Diante do objeto do conhecimento a criança passa por um processo de reconstrução interior, a partir da internalização dos conceitos que perpassam nas dimensões cognitivas e afetivas, neste sentido “a transformação de um processo intrapessoal num processo interpessoal é o resultado de uma longa série de eventos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2004, p. 75).

Compreende-se então que a aprendizagem, para este autor, é internalizada de forma espontânea pela criança, desde que o saber esteja disponível e ao alcance da compreensão cognitiva do indivíduo.

No meio escolar a cumplicidade vem acompanhada de respeito, carinho recíproco entre educando e educador, e desta relação de amizade persiste a ação educativa que contribui para a formação de um cidadão consciente e com caráter. Ao encorajá-los a adquirir o senso de capacidade e responsabilidade o aluno voltará ao objetivo de atingir metas e alcançar coisas antes não pensadas. A genética contribui, mas é através da educação que a criança constrói conceitos, contudo “a criança […] vem escrita na herança de informações genética […], mas é a educação que escreverá o restante” (ANTUNES, 2006, p. 52).

Ao abranger o processo sócio-histórico se enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem que com a influência mútua se aprende e este aprendizado pode ser observado pelos indivíduos que os cercam, pois a partir do momento que se aprende se pratica. As atitudes do comportamento do indivíduo com o meio e com os outros são medidas por suas ações relacionadas no convívio, nas tomadas de decisões em benefício social ou não, e esta relação acontece desde os primeiros dias de vida do indivíduo.

> A aprendizagem sempre inclui relação entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos os outros, aquele que nos fornece o significado que permitem pensar o mundo a nossa volta. (TEIXEIRA, 2002, p. 124)

Freire (2005) afirma que “o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca. ” (p.28), assim a busca pelo conhecimento se dá ao longo do processo comunicativo seja por gestos, falas, que interagem entre si e com o meio onde esse paralelo contribui para a formação intelectual, profissional e pessoal. Este processo ocorre de modo permanente e consciente, pois o homem é sujeito da sua própria educação, a convivência gera o afeto mútuo entre os envolvidos na educação.

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas aulas tem como fundamento o princípio de que o comportamento e a personalidade dos indivíduos desenvolvem-se a partir das relações com pessoas consideradas importantes para eles. Para Sullivan (2002, p. 30), em cada fase “a satisfação e a segurança nas relações de aprendizagem derivam do atendimento das necessidades do indivíduo e dos julgamentos de valores feitos por pessoas que tenham importância para esse indivíduo”.

Assim, durante as aulas, tanto professores quanto os alunos podem assumir diferentes papéis. Porém, como uma pessoa que não é do convívio familiar

do aluno, o professor estabelece com o mesmo uma interação baseada no respeito e no interesse, na qual o visualiza como uma pessoa emocionalmente capaz e busca utilizar expressões que promovam maior conforto e estímulo para participar nas atividades propostas. De acordo com Santos (2005, p. 78):

> Outro papel assumido pelo professor nas relações de aprendizagem com o aluno é o de fornecer reposta às perguntas destes, sobretudo às questões que envolvem sentimentos e que estão associadas aos maiores problemas enfrentados por eles. Nessa perspectiva o professor atua como mediador, auxiliando o processo de aprendizagem do aluno à medida que promove a participação ativa do mesmo em suas experiências.

Do ponto de vista prático, a relação de aprendizagem com o aluno fornece ao professor uma estrutura de referência para auxiliá-lo a tomar decisões quanto ao cuidado com os alunos. Quanto ao ensino propriamente dito, a teoria poderia oferecer as bases para a organização do currículo, indicando métodos adequados. Mesmo no âmbito da pesquisa a teoria tem utilidade para o professor à medida que sugere importantes problemas e métodos apropriados para trabalhar as atividades.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS ATORES DO PROCESSO EDUCACIONAL

A situação em que se encontra a sociedade exige uma modificação significativa das atividades de aprendizagem na sala de aula no sentido de torná-las mais dinâmicas e atrativas para os educandos. A metodologia de ensino proposta pela escola precisa explorar mais o trabalho com projetos de aprendizagem; desenvolver atividades diversificadas integradoras e socializadoras, capazes de desenvolver nos educandos o espírito crítico e criativo para que possam construir conhecimentos que os tornarão ativos no âmbito da cidadania.

A esse respeito, Melo (2010) informa que as atividades cooperativas permitirão uma aprendizagem compartilhada, os conhecimentos dos alunos serão valorizados, consequentemente 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 e educandos, 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. Segundo Moran (2000, p.54):

> 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 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. Pois,

> [...] não há mais lugar para uma escola integralmente estruturada para ensinar apenas aquilo que a ciência descobriu, que a sociedade aceita, que as políticas públicas deliberam e que o mundo acadêmico reconhece como necessário e universal, em detrimento do desenvolvimento da autonomia de pensamento, da visão sistêmica e do atendimento às peculiaridades histórico-geográfico-sociais (BRASIL, 1997).

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 respeitando a didática e a legislação, adaptando linguagens como a de 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.

Veiga (2008) argumentar que:

> [...] para que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autônoma, é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. Precisamos reconstruir a utopia e, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o trabalho pedagógico que realizamos até hoje em nossas escolas. (VEIGA, 2008, p. 31).

Tendo em vista que as transformações tecnológicas são velozes e abrangentes há necessidade de estar sempre em busca de aperfeiçoamento, descobrir suas potencialidades e integrá-las ao espaço educacional. Portanto, o desafio é superar o individualismo das disciplinas e construir um Projeto Político-Pedagógico visando integrar os conteúdos para que os alunos tenham acesso às informações.

A escola precisa ter clareza em relação a sua identidade, que metas almeja alcançar, definindo seus valores, objetivos, sua visão de mundo. Sendo assim, necessita elaborar coletivamente as finalidades para se conseguir um processo ensino e aprendizagem bem-sucedido.

> A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve, com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. (VEIGA, 2007, p.23).

A escola consciente de suas finalidades busca redimensionar suas intenções, amadurecer sua autonomia e melhorar a sua qualidade de ensino, haja vista que as finalidades devem transformar a realidade, gerar um certo grau de esperança, principalmente naqueles que se veem marginalizados, dentro da política que exclui a maioria da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível ao docente conhecer mais e melhor a questão da aprendizagem significativa, perceber a importância em se conhecer o aluno e suas necessidades enquanto pessoa passível e carente de aprendizado, e que seu modo de aprender tem um elo com sua forma de ver o mundo.

Todavia para que isso se concretize é necessária a implantação de uma pedagogia crítica e questionadora que analise como as escolas de modo geral, percebem a existência da diversidade, dentro da reflexão crítica da identidade e da diferença na aprendizagem.

A ausência da aprendizagem consistente e significativa tem representação relevante na vida do cidadão, principalmente quando se fala em mercado de trabalho, qualidade de vida e crescimento cultural. Isso confirma quando compara-se 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 aprendizagem significativa, com professores preparados, a fim de superar as dificuldades comumente enfrentadas por nossos 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. O outro, por conseguinte, trata do cenário tecnológico em que se estar imerso, onde impera novos métodos de alfabetização, cujo eixo principal é a fluência tecnológica.

E esta vem se mostrando mais uma dentre as muitas dificuldades que permeiam a pratica docente. Deste modo, tal realidade tem se tornado um desafio para educadores que precisam encontrar um meio de superá-las para que se promova um ensino mais proveitoso e eficaz para o aluno.

REFERENCIAS

AMORIM, Rubem F. **Aprendizagem e educação**: questões contemporâneas. 2 ed. São Paulo: Summus, 1992

ALMEIDA, Cristovam. **A aventura da aprendizagem significativa**: aprendizagens e experiências na educação. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999

ANTUNES, Celso. **Aprendizagem**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A educação na pós modernidade**: desafios e entrelaçamentos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

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.

FUKUYAMA, Francis. **Pós modernidade e novos paradigmas**. São Paulo: Bertrand, 2006.

BASTOS, João Litel. **A aprendizagem na sala de aula**. 2. Ed. São Paulo: Libertad, 2001.

BORDINI, Moacir Alves. **Aprendizagem e as emoções do ser humano**. Rio de Janeiro: Metodista, 2002

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

CALLADO, Antônio. **Aprendizagem e comunicação**. 2 ed. Petrópolis-RJ: ASA, 1998

COLL, Marta. **Aprendizagem e afetividade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996

CUNHA, Bárbara. **Ensaios educacionais e a aprendizagem significativa**. São Paulo: Passos, 2001

DANTAS, Nilson. **A sala de aula como espaço de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Moderna, 1992.

DOZOL, Roberto. **Aprendizagem e educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FRANCO, Eduardo C. **Aprendizagem e a psicologia e o afeto**. São Paulo: Summus, 2002.

GALVÃO, Gregório Garcia. **A participação do professor na aprendizagem do aluno**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

HOLLANDA, Aurélio Buarque. **Dicionário da língua portuguesa**. 13 ed. São Paulo: Souza Associados, 1996.

LA TAILLE, Yves. **Aprendizagem na sala de aula**. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 1992.

LEONTIEV, A. T; LURIA, F. N; VYGOTSKY, L. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991

NAVARRO, Simon. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004

PIAGET, Jean. **Emoção e cognitividade na educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976

RABELO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais e aprendizagem**. São Paulo: Moderna, 1998.

SMOLKA, Silvio Gallo. **A importância da aprendizagem nas relações interpessoais na sala de aula**. Campinas-SP: Alínea, 1997.

VASCONCELLOS, Celso. **A formação docente e a ação do professor na escola**. Rio de Janeiro: Souza Associados, 2003

WEISS, Roger. **Democracia nas relações de aprendizagem**: o ambiente da sala de aula como espaço motivador. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E SEUS ASPECTOS LEGAIS

INDIGENOUS EDUCATION AND ITS LEGAL ASPECTS

ISSN: 2674-6077

Maria Cidernei Brito de Miranda [1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a legislação que norteia a Educação Escolar Indígena, bem como os desafios que esse segmento social enfrenta para que as políticas educacionais sejam efetivadas em sua plenitude. A metodologia do estudo baseou-se na revisão bibliográfica. Como principais resultados contatou-se que a educação escolar indígena ainda não adquiriu o “status” de prioridade na agenda política dos governantes, pois é evidente a resistência, por parte do poder público, ao assumir suas responsabilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Indígena. Políticas Públicas. Legislação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the legislation that guides Indigenous School Education, as well as the challenges that this social segment faces so that the educational policies can be fully implemented. The methodology of the study was based on a bibliographic review. As main results it was observed that indigenous school education has not yet acquired the "status" of priority in the political agenda of the government, because it is evident the resistance on the part of the public power to assume its responsibilities.

KEYWORDS: Education. Indigenous. Public Policies. Legislation.

[1]Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

O processo de colonização ocorrido em terras brasileiras levou à extinção muitas sociedades indígenas que viviam no país, seja pela ação das armas, seja em decorrência do contágio por doenças trazidas pelo homem branco, ou, ainda, pela aplicação de políticas visando à assimilação dos índios à nova sociedade implantada.

Em publicação divulgada pela Fundação Nacional do Índio- FUNAI sobre o Censo 2018, atualmente, vivem no país aproximadamente 220 povos, que falam mais de 180 línguas diferentes, e totalizam aproximadamente 817 mil índios, cerca de 0,4% da população brasileira, eles estão distribuídos em 683 Terras Indígenas e algumas áreas urbanas. Há também 82 referências de grupos indígenas não contatados, dos quais 32 foram confirmadas (BRASIL, 2018).

Com relação ao início da escolarização em meio indígena, Silva e Azevedo (2005) inferem que, no período do Brasil Colônia quando a educação escolar foi introduzida em meio indígena pelos jesuítas, padres e missionários, essa educação tinha como objetivos a conversão à fé cristã e a domesticação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, tentando negar suas identidades e destituí-los de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais.

De acordo com Freire (2004) as línguas, a tradição oral, o saber e arte desses povos foram discriminados e eliminados do processo educacional, ou seja, a função da escola era fazer com que os estudantes abandonassem suas culturas e sua identidade como povo indígena.

Apesar da história demonstrar que a inserção da educação para os povos indígenas tinha os fins acima mencionados, na atualidade percebe-se uma mudança nesse panorama, sendo que os indígenas têm buscado uma Educação Escolar Indígena – EEI que atenda suas necessidades e especificidades, pautada nos princípios da pluralidade cultural, diversidade étnica e interculturalidade.

Nesse sentido, a ideia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena e não uma instituição colonizadora começa a ganhar força. Nessa nova concepção de educação há uma busca de estruturação de políticas públicas educacionais para a EEI.

Essa mobilização crescente ganha respaldo jurídico na Constituição de 1988 em seu artigo 231, § 1, 2,3 que reconhece o direito dos índios a uma EEI específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, garantindo a eles o direito de manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005).

No âmbito das legislações educacionais a EEI ganha destaque em inúmeros documentos, entre eles destaca-se a lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN que institui como dever do estado a oferta de uma EEI específica, diferenciada e de qualidade, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento das demais sociedades indígenas e não indígenas.

O Parecer 14/99 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena é a Resolução 3/99 que fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas e cria mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada atribuindo ao Estado a responsabilidade pela EEI, em parceria com os Municípios que atenderem a determinadas condições.

A EEI é evidenciada também na Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, que contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, onde são apontadas as diretrizes para a política nacional e estabelecidos os objetivos e metas a serem cumpridos por Estados e Municípios.

A EEI foi contemplada ainda na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que foi ratificada pelo Brasil, em 2004, a mesma trata

especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas nos artigos 26 e 31, afirmando que "deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional". Ressalta-se ainda, que o Estado deve assegurar medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional.

Ainda no âmbito das legislações que versam sobre a EEI, faz-se importante mencionar o decreto 6.861/2009 – que cria os Territórios Etnoeducacionais. Com este decreto o Ministério da Educação - MEC propõe que se faça uma articulação entre os entes Federativos a partir de uma pactuação que deve ser efetivada em um Plano de Ação. Para o MEC, os governos estaduais /municipais devem elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio, para oferecer a EEI, onde sejam respeitadas as suas necessidades específicas, e observada a sua territorialidade.

Diante do exposto optou-se por investigar: Existem políticas de formação promovidas pela rede pública estadual de ensino do Amapá, no período de 1988 a 2013, para educadores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas indígenas, que considere os princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, conforme preconizam a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas?

Optou-se por investigar as políticas implementadas no Estado do Amapá no período de 1988 a 2013, onde se considera como marco histórico a Constituição Federal de 1988, que traz uma nova abordagem sobre a EEI, que não se tida até então, a partir desse período outras legislações foram elaboradas com esse novo enfoque em que são contemplados os princípios da diferença e especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

BREVES CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A EEI, historicamente esteve guiada por uma política indigenista brasileira com atividades voltadas à incorporação dos índios à sociedade nacional. Segundo Ferreira (2001) no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve nas mãos de missionários católicos, especialmente jesuítas, a educação teve como princípios a conversão religiosa e o uso de mão de obra, além da função de "integração" com a intenção de "civilizar" o índio, na tentativa de adequá-lo aos padrões de sociedade nacional.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) surgiu em torno 1967, e tinha como princípio a ideologia do desenvolvimento nacional, portanto, as missões religiosas[1] continuaram a operar nas aldeias, tendo como objetivo comum a política integracionista. De acordo com Bittencourt e Silva (2002) o exemplo mais concreto é a participação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma nova instrução religiosa que passou a atuar por meio de convênios com a FUNAI na educação das áreas indígenas.

É perceptível que ao longo da história, a escolarização indígena foi pautada em uma política de "integração" do índio à sociedade, com função de catequizar e formar mão de obra, e serviu como instrumento de descaracterização de sua cultura. Sem ter nenhuma preocupação com o que o povo indígena realmente necessitava, ou seja, de uma educação voltada para os seus interesses e necessidades, como afirmação de sua cultura e história e não como aniquilamento da mesma.

[1] [...] desde a época colonial, diversas missões católicas dedicaram-se à catequese indígena em geral, visto que a religião católica aqui chegou com os padres jesuítas trazidos pelos primeiros governadores do Brasil colônia (CARVALHO, 1998, p. 55-6).

Nas décadas de 1960 e 1970, surgiram no cenário político nacional, os grupos e organizações não governamentais de apoio aos indígenas. “Entre elas destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabaho Indigenista (CTI)” (FERREIRA, 2001, p.87).

Começaram a se delinear nesse momento o movimento indígena. Isso significava que esses povos exigiam que as práticas educativas formais desenvolvidas em suas áreas fossem deliberadas por eles e que as concepções de educação fossem bases de processos educativos, que possibilitassem a autonomia e liberdade dos mesmos. Segundo Monte (2000) na transição dos anos de 1970 para os anos de 1980 o movimento indígena ampliou-se para uma discussão intercultural, que teve como fundamento a defesa de suas identidades linguísticas e étnicas.

Nos anos de 1980 e 1990 esse movimento se fortaleceu e buscou debater uma política de EEI para exigir o direito a uma educação escolar voltada aos seus interesses e necessidades, uma educação que respeite as diferenças e especificidades de cada povo. Como resultado dessa efervescência das organizações indígenas, tem-se na Constituição Federal de 1988, uma abordagem diferenciada para a educação escolar dos povos indígenas.

Várias comunidades indígenas, participantes de Movimentos Indígenas, se multiplicaram em diferentes locais e passaram a considerar a possibilidade de reversão do processo de escolarização, a fim de tornar a escola uma instituição com condições de fortalecimento cultural e político das comunidades. Com as novas perspectivas colocadas pela Constituição de 1988, estas se transformaram em novas possibilidades e constituição de um novo momento da história da EEI. Na fala de Grupioni (2006, p. 210), em sua “experiência como militante do movimento indígena, participar desse momento histórico de reconhecimento da valorização da cultura indígena na Constituição brasileira foi valioso para a afirmação da identidade negada aos nossos antepassados”.

Diante desse contexto de mobilização não só social como, sobretudo, dos povos indígenas e de suas organizações a idéia de negação das diferenças foi substituída pelo reconhecimento das diferenças, ao menos no plano discursivo dos direitos.

Os estudos sobre as políticas de formação docente têm ganhado maior amplitude nos últimos tempos. Isso se deu, em grande parte, em virtude da Educação como política pública ter se redimensionado como fonte de pesquisas, sendo tida por muitos como processo de desenvolvimento emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional. Assim, convenções, leis, decretos e parâmetros curriculares entre outros documentos normativos, têm sido considerados fontes de estudos, na tentativa de contribuir para uma discussão mais acurada acerca da educação contemporânea.

Nas reformas do sistema educacional têm-se como marcos histórico, político e educacional a Constituição Federal de 1988 - CF e a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que trataram da universalização do acesso à escola e provocaram entre outras ações as diretrizes nacionais para formação de professores.

Na CF de 1988, em seu Art. 205 incisos V, VI e VII são tratados assuntos como: valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade da educação, e no Art. 214 é estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de formação de professores no país.

A LDB, em seu Art. 62 estabelece que “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". Ainda é enfatizado em seu parágrafo1º que os sistemas de ensino (União, Estados e Municípios) deverão assegurar e promover em regime de colaboração, a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Segundo Saviani (2008, p. 218-221) a LDB promulgada após diversas vicissitudes não correspondeu às expectativas, ela apenas

> [...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação a proposta de Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior, essa proposta atende ao artigo 5º do Decreto 3.276/99. Os documentos que dão suporte a sua elaboração são: Princípios prescritos pela LDB; Normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica, elaborados pelo MEC.

Segundo o Decreto no 3.276/99 que institui a Política Nacional de Formação de Professores, tendo como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, os cursos de formação, atualização e especialização de professores ficarão a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sendo homologado pela lei nº 11.502/07.

O referido decreto ainda enfatiza que deve ser incentivada a promoção da equalização nacional das oportunidades para os profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior. Outros temas também são abordados no referido documento como: educação inclusiva, educação no campo, educação de jovens e adultos, bem como apoio a programas de formação em regiões e comunidades com necessidades específicas, como quilombolas e indígenas.

No entanto, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2011[2], divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aproximadamente 25% dos professores que trabalham nas escolas de educação básica do país não têm diploma de ensino superior. Eles cursaram apenas até o ensino médio ou o antigo curso de magistério.

De acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em seu Art. 5º diz que o projeto pedagógico dos cursos que regem a formação de professores para a Educação Básica, deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor, sendo que está se estende ao processo de formação continuada, enquanto instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Após a Constituição Federativa de 1988, quando a responsabilidade pela educação escolar indígena passou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação- MEC (1991), houve uma mudança de postura assumida pelo MEC, que deu maior

[2] Disponível em: http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/cnte-informa/449-cnte-informa-618-07-de-maio-de-2012/10183-um-em-cada-quatro-professores-da-educacao-basica-nao-tem-diploma-de-ensino-superior. Acesso em: 04 de Abril de 2014.

visibilidade a EEI e fez vir à tona os objetivos que o movimento indígena indicara para a educação escolar, desde o final dos anos 80 início dos anos 90 em assembleias e reuniões em diversos pontos do país, que iniciou com a Comissão dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre[3].

Os anos 90 caracterizaram-se como um período de implementação das ideias que nasceram na década anterior. As novas palavras de ordem – educação bilíngue e intercultural, currículos específicos e diferenciados, processos próprios de aprendizagem precisavam ser materializadas no cotidiano das escolas.

As pressões advindas das comunidades indígenas, do movimento indígena, dos grupos de apoio, de setores das universidades e do próprio poder público, levaram o governo federal e o MEC a criar e coordenar uma série de iniciativas. Dentre as políticas de formação para educadores índios, um importante passo para a garantia dos direitos indígenas no Brasil foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio do Parecer nº 14/99, do Conselho Nacional de Educação. O parecer apresenta a fundamentação da Educação Indígena, determina sua estrutura e funcionamento da escola, e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena - EEI. Merece destaque no parecer que institui as diretrizes, a proposição da categoria "escola indígena", a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.

Essas questões encontraram normatização na Resolução CEB/CNE 03/99, que conceitua e estabelece as normas de funcionamento das escolas indígenas e fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram o parecer nº14/99 onde se procurou distinguir os dois termos: Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

O Plano Nacional de Educação - PNE de 2001 traz, no Capítulo: sobre Educação Escolar Indígena, diretrizes e metas educacionais para os próximos 10 anos (2001 a 2010), com vista a assegurar autonomia às escolas indígenas, por meio de uma participação cada vez maior da comunidade nas decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola. Além disso, traz como meta o reconhecimento dos professores indígenas enquanto uma categoria, através de programas contínuos de formação.

De acordo com o PNE, fica atribuída aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela Educação Indígena, o PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professor indígena como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.

No aspecto relacionado à implementação e execução de políticas públicas educacionais, estabelecidas através de planos governamentais como PNE, e definidas em textos legais como a CF e a LDB 9394/96, a atenção deve estar voltada, prioritariamente, para dois campos: a regulamentação jurídica das escolas indígenas que contemplem as experiências em curso bem-sucedidas e reoriente as demais para que se adaptem aos princípios da especificidade, da interculturalidade e do bilinguismo.

O reconhecimento de que uma educação escolar de qualidade, adequada às particularidades culturais dos povos indígenas e às necessidades de interlocução com as escolas não indígenas, só serão realmente eficazes se conduzida por professores índios que devem, para tanto, ter acesso a cursos de formação

[3] No I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em Manaus, no ano de 1988 foi criado a COPIAR - Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima e nos anos seguintes foi incorporado o estado do Acre. Disponível em: http://saes2010.ufrr.br/index.php/textosedebates/article/view/1005. Acesso em: 04 de janeiro de 2014.

inicial e continuada, especialmente, planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

De acordo com a fala de professores indígenas da etnia Ticuna:

> É importante que os professores tenham cursos de formação para ajudar na metodologia e nos instrumentos de trabalho. Assim, os conhecimentos e valores pensados e discutidos com muitas pessoas da comunidade serão organizados pelos professores nos cursos. Desta forma, conseguiremos construir uma pedagogia própria, respeitando nosso modo de viver e pensar a vida. (RCNEI, 1998 e p249.)

De acordo com o RCNEI, aos próprios professores indígenas os principais desafios estão relacionados à questão da qualificação profissional, pois grande maioria não concluiu nem a escolarização básica.

> Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. (1998, p. 40-41)

Aos professores não índios os principais desafios são a diferença de cultura, de modo de vida, de linguagem e também a questão da formação adequada, voltadas as especificidades desse povo ao qual este estará em contato. Esses professores:

> [...] que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo, ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. (RCNEI, 1998, p.40-41)

A formação do professor indígena inclui uma especificidade, que é a de conhecedores da própria cultura. Contudo, há aspectos a discutir, no que diz respeito à formação. Da mesma forma que as conquistas no campo da educação indígena não foram suficientes para esclarecer a dúvida que ainda paira em vários setores da sociedade brasileira em relação ao significado da educação indígena, também a formação do professor indígena merece uma discussão mais profunda. De acordo com D'Angelis (2003, p.34) "tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena".

No âmbito das políticas de formação do professor indígena, expressas nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (GRUPIONI; MONTE, 2002), destacam que as questões sobre formação englobam os seguintes aspectos: a necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau; a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena; a participação do professor indígena no processo educacional.

Este último aspecto é bastante complexo e implica o duplo olhar que o professor indígena deverá ter em relação ao mundo à sua volta, conforme expresso nos referenciais para formação (GRUPIONI e MONTE, 2002, p.35) indicam que as ações que interferem diretamente nos saberes de formação do referido docente. Portanto, se faz necessário importantes para conhecer profundamente suas próprias raízes, mas não perder-se nelas, ao mesmo tempo, ser um cidadão do mundo e ajudar a construí-lo.

A complexidade das relações entre os membros da comunidade, a diversidade linguística e cultural são alguns dos fatores com que o professor indígena tem que conviver. Ser professor indígena

significa estar em constante formação e refletir sobre os processos, de modo a aprimorar a prática docente.

No âmbito das políticas de formação expressas nos Cadernos SECAD (2007, p.21), a educação continuada se apresenta como uma das possibilidades para a formação do professor indígena, não apenas para a construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade da língua materna praticada na comunidade como para a construção de estratégias no âmbito da escolha que venham a favorecer a própria língua.

Em relação à busca por políticas para formação de docentes indígenas em nível superior, desde os anos 80 estas já eram reivindicadas por estes povos. De acordo com Souza (2003), em um estudo sobre as demandas relativas ao ensino superior pelos povos indígenas no Brasil, os critérios para concessão de bolsas de estudo pela FUNAI, ainda em vigor na década de 80, eram o nível de aculturação e de domínio da língua portuguesa. As bolsas eram destinadas para aqueles que atingissem o nível considerado adequado auferido através de critérios, nos quais, o desempenho elevado, médio ou baixo, estava associado respectivamente ao grau de conhecimento que o candidato tinha da sociedade nacional.

Foi a partir da nova legislação para a EEI que a demanda pelo ensino superior passou a fazer parte constante dos encontros de lideranças indígenas com gestores governamentais federais. Segundo os Cadernos de Educação Escolar Indígena (2005, p.31-32)

> [...] o que os povos indígenas pleiteavam era que as universidades públicas cumprissem as orientações do Plano Nacional de Educação e se abrissem aos segmentos da população brasileira até então excluídos em função do modelo elitista e conservador dessas instituições. Eles não queriam apenas algumas bolsas de estudo como o modelo vigente, mas cursos específicos que considerassem suas línguas, saberes e cultura.

Em termos nacionais, a luta por acesso ao ensino superior tinha no movimento negro outro braço bastante combativo, representativo de uma parcela muito grande da população brasileira e com maior penetração na mídia e junto às populações urbanas. As pressões desses segmentos tradicionalmente excluídos do ensino superior exigiam ações do MEC.

Em consequência desse fato, através da Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002 foi criado o Programa Diversidade na Universidade, o Art. 1º dessa Lei expressa que a finalidade do programa em questão é "implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros".

Em outubro de 2004, foi realizado o Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: *Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.*

De acordo com Pojo; Berg; Albuquerque (2008, p. 32) este teve como objetivo "construir e sistematizar subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de ação afirmativa na educação superior para os povos indígenas, compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas voltadas para projetos de futuro culturalmente diferenciado". A partir deste seminário foram sistematizados alguns dados em que a grande maioria dos cerca de 1.300 indígenas que ingressaram na universidade, a partir do ano de 2000, somente 260 deles ingressaram por meio de vestibular diferenciado para cursos específicos, os que ingressaram em cursos regulares, seja por meio de vestibular diferenciado ou de sistema de cotas, são ainda em menor número, provavelmente em torno de 50, no máximo.

Em 2005 a Secretaria de Educação Superior – SESU e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD do MEC, em resposta as inúmeras reivindicações por parte dos indígenas, criou o Programa de Apoio à Formação

Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND[4], o principal objetivo do programa é *apoiar financeiramente* cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas *licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais.*

As Organizações dos Professores Indígenas constituem-se em desdobramentos da Organização do Movimento Indígena no Brasil, que se articulam em torno da elaboração de filosofias e diretrizes básicas para a questão da educação escolar dos povos indígenas em contraposição à escolarização para indígenas[5]. O movimento de Professores Indígenas reivindica o direito à autodeterminação em relação à educação escolar, como também defende os interesses desses povos. Gallois e Grupione evidenciam a importância das organizações indígenas:

> O surgimento de inúmeras associações e organizações indígenas em todo o Brasil nos últimos anos tem possibilitado não só uma maior visibilidade dos povos indígenas no cenário nacional, como aponta para o fato de que estes povos estão buscando novas formas de se representar e se articular politicamente com os demais segmentos da sociedade brasileira [...] (2009, p.83).

É perceptível a importância da organização dos povos indígenas para as conquistas de direitos e o reconhecimento constitucional de suas diferenças e especificidades bem como à educação de seus povos, pautada em seus interesses e construída com a sua participação. As políticas educacionais voltadas para a EEI têm sua expressão, na Constituição de 1988, especificamente, no Capítulo III, Artigo 10 que assegura aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que assegura, às comunidades indígenas, o direito a educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais e a língua materna.

A Constituição Brasileira de 1988 trouxe aos índios o direito a uma escola com características específicas, que valorize as línguas e os conhecimentos tradicionais vigentes na sua sociedade. Para tanto, é necessário o fortalecimento de instituições educacionais que priorizem os valores culturais indígenas por meio de currículos específicos, calendários que respeitem as atividades tradicionais desses grupos, metodologias de ensino diferenciadas, publicação de materiais didáticos em língua indígena e formação especializada de índios para que atuem como professores nas suas comunidades.

A própria Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, p.70, que possui um capítulo sobre educação indígena, com um diagnóstico em que merece destaque o reconhecimento de que a transferência da responsabilidade pela educação indígena da FUNAI para o MEC e a estadualização (e a municipalização) das escolas indígenas criou uma situação de acefalia no processo de gerenciamento da educação indígena e apontou a falta de distribuição clara de responsabilidades entre a União, Estados e Municípios. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades, da FUNAI para o MEC e, deste, para as secretarias estaduais de educação.

De acordo com Grupioni (2000) ao assumir a responsabilidade de coordenar as ações educacionais em terras indígenas, o MEC tomou como primeira tarefa

[4] Disponível em: http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/ Acesso em 13/04/2014.

[5] Ao contrário dos períodos anteriores, em que o projeto educacional era da Igreja e do Estado, atualmente a escola indígena é, antes de tudo, um projeto dos índios. (COHN, 2005).

a construção de um documento que tivesse a função de definir os parâmetros de uma política nacional para essa modalidade de educação, de modo a orientar a atuação das diversas agências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, faz menção de maneira específica a EEI em dois momentos. No Artigo 32, reproduz o direito estabelecido no Capítulo 210, da Constituição Federal e assim se refere: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

No Estado do Amapá as reservas indígenas representam 8,6% de todo o território estadual, em uma área de 140.276 km², que abriga as terras indígenas-(TI) Waiãpi, Uaçá, Galibi e Juminã, na fronteira com o Norte do Pará está a TI Parque do Tumucumaque, todas demarcadas e homologadas. Nesse espaço habitam várias etnias, distribuídas em 49 aldeias[6].

Essa localização das TIs pode ser melhor compreendida através do mapa abaixo:

FONTE: www.institutoiepe.org.br/media/**mapas**/**Mapa _amapa**_norte_para-web.pdf

No quadro a seguir é especificada a distribuição dos povos indígenas nas TIs do Estado:

TERRA INDÍGENA	ESTADOS	MUNICÍPIOS	SUPERFÍCIE /HÁ	POVOS
Uaçá	AP	Oiapoque	470.164	Galibi Marworno Karipuna Palikur
Juminã	AP	Oiapoque	41.601	Galibi Marworno Karipuna
Galibi do Oiapoque	AP	Oiapoque	6.889	Galibi do Oiapoque Karipuna
Waiãpi	AP	Amapari, Laranjal do Jari	607.017	Wajãpi
Parque Indígena do Tumucumaque	AP PA	Oriximiná, Óbidos, Almeirim, Alenquer, Monte Alegre	3.071.067	Aparai Katxuyana Tiriyó Wajãpi Wayana

FONTE: http://www.institutoiepe.org.br/area-de-atuacao/povos-indigenas/

Pode ser visualizado através do mapa que na extensão de terras que compreende o estado do Amapá e norte do Pará, existem 8 TIs demarcadas, dessas, 7 são homologadas, no estado do Amapá estão localizadas 5 TIs todas demarcadas e homologadas. Por meio da tabela 1 podem ser identificados os povos indígenas que habitam cada TI, desse modo, a seguir faz-se uma breve apresentação dos povos que habitam o território amapaense.

ETNIA	CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADE
KARIPUNA	Encontram-se às margens do rio Curipi, principalmente no seu baixo e médio curso, na Terra Indígena do Uaçá. Além das quatro principais aldeias, Manga, Espírito Santo, Santa Isabel e Açaizal, existem várias localidades ao longo do Curipi: Kutiti, Tauahu, Xato, Bovis, Zacarias, Inglês entre outras[7]. Os Karipuna falam português e patois, que é a língua franca da região[8].
PALIKUR	Estão localizados entre os dois lados da

[6] Disponível em: http://www.amapadigital.net/noticias/2010/geral/abril/20-04-10-geral12.html. Acesso em: 22 de abril de 2014.

[7] Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/03almanq/estap.htm. Acesso em: 03 de maio de 2014.

[8] Disponível em: http://www.pib.socioambiental.org/pt/povo/karipuna-do-amapa/378. Acesso em: 03 de maio de 2014.

	fronteira Brasil/Guiana Francesa, em território brasileiro estão localizados no extremo norte do estado do Amapá, no perímetro do município de Oiapoque, na região da bacia do Uaçá, são falantes da língua indígena arawak[9].
GALIBI DO OIAPOQUE	No Brasil vivem no Oiapoque, na Guiana Francesa, nos rios Maroni e Mana onde se definem como Kaliña, tendo Galibi como designação genérica[10]. Os Galibi, além de sua língua original, falam o patuá, língua crioula utilizada no contato com outras etnias da região, o português, e usam esta língua na aldeia e para os contatos externos, ainda conhecem o francês, pelo menos os mais velhos que foram alfabetizados e educados nesta língua e entendem um pouco de patuá holandês[11].
GALIBI MARWORNO	Até pouco tempo atrás, os Galibi Marworno não se autodenominavam desta forma, eles se identificavam como "do Uaçá". Mais tarde, a partir do final de década de 40, passaram a se identificar, em conjunto, como Galibi e, mais recentemente, orientados pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e com a autorização do ex-chefe Manoel Floriano Marcial, como Galibi Marworno, se diferenciando assim dos Galibi do Oiapoque. A língua dos Galibi-Marworno históricos entrou em desuso há pelo menos 100 anos, mas um número expressivo de palavras, especialmente referentes à fauna e avifauna, continuam sendo utilizadas[12].
WAIÃPI/ WAJÃPI/ OIAMPI	Os Wajãpi ocupam, há mais de dois séculos, uma vasta área situada nas regiões do Brasil e da Guiana Francesa, delimitada pelas bacias dos rios Jari, Oiapoque e Araguari. No lado brasileiro dividem-se em três subgrupos territoriais: o grupo do alto Jari/Cuc, o grupo "arredio" do alto Ipitinga e o grupo principal da região do Amapari. A língua falada pelos Wajãpi se inclui na família Tupi-Guarani[13].

É importante destacar que cada povo que aqui habita, segundo Gallois e Grupioni (2009), apresenta especificidades em seus modos de organização, tipos de habitação, ocupação das terras onde vivem, com uma variedade de línguas, costumes, crenças, dentre outros.

No que se refere à organização social, certo número de casas de habitação constitui uma aldeia, esse número varia de acordo com a quantidade de famílias e conforme as crianças vão crescendo e formando novas famílias, vão fundando pequenas aldeias perto da aldeia de seus pais, seus lugares de moradia possuem uma especificidade, pois não se caracterizam como fixos. Nesse sentido, suas moradias dependem dos recursos que podem ser aproveitados naquele lugar para as suas plantações, pesca, caça, enfim, para a sua subsistência[14].

Em cada aldeia há um fundador, que é estimado o dono do lugar, ou denominado ainda como o cacique da aldeia. Esse chefe deve buscar apoio e cooperação dos que convivem com ele, e não por força ou imposição, mas, demonstrando eficácia em suas práticas e sempre buscando o que é melhor para o bem coletivo[15].

Em relação à organização econômica, a base da subsistência desses povos ainda compõe-se pela pesca, caça, coleta de frutos e plantio de roças, essas atividades são conduzidas pelas estações: verão e inverno e até certo ponto são determinadas pela flexibilidade que esses povos têm de ocupar os lugares, já que suas moradias não são consideradas fixas[16].

As etnias indígenas do Amapá promovem diversos tipos de rituais como os festivos, que são afluências coletivas com oferta de bebida, comida, canções e danças organizadas. Outros dizem respeito a rituais referentes às passagens do ciclo de vida, Gallois e

[9] Disponível em: http://www.pib.socioambiental.org/pt/povo/palikur/165. Acesso em: 03 de maio de 2014.
[10] Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/03almanq/estap.htm. Acesso em: 03 de maio de 2014.
[11] Disponível em: http://www.pib.socioambiental.org/pt/povo/galibi-do-oiapoque/501. Acesso em: 03 de maio de 2014.
[12] Disponível em: http://www.ap.gov.br/amapa/site/paginas/historia/indios.jsp. Acesso em: 03 de maio de 2014.
[13] Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wajapi/842. Acesso em: 03 de maio de 2014.
[14] Disponível em: http://www.suapesquisa.com/indios/. Acesso em: 05 de maio de 2014.
[15] Disponível em: http://www.suapesquisa.com/indios/cacique.htm. Acesso em: 05 de maio de 2014.
[16] Disponível em http://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_povos_indigenas_no_AP_e_N_do_PA-sem_fotos.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2014.

Grupioni (2009 p.73) os caracterizam dizendo “Estes rituais alternam momentos ‘privados’, de retiro da pessoa que está sendo iniciada em uma nova etapa de sua vida, e momentos coletivos de celebração dessa passagem, com a realização de cerimônias festivas ou solenes [...]”. Além desses rituais considerados tradicionais, alguns desses povos contam com a presença de padres nas suas aldeias, sendo assim, realizam também, batismos, primeira comunhão, casamentos e funerais.

Convém destacar que as populações indígenas que se encontram no estado são heterogêneas, até mesmo dentro de uma mesma etnia, esses povos possuem modos diferentes e próprios de organizar a vida em sociedade, e suas organizações são reflexos de como concebem o mundo e a vida.

Dentre suas organizações a escola se apresenta como um ambiente de relações e intercambio de saberes, culturas e conhecimentos desses povos e dos não índios. Longe de ser uma imposição a escola atualmente representa uma reivindicação deles onde a educação escolar seja de qualidade, guiada por professores índios da própria comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história tem mostrado que não basta ter leis e discursos de boas intenções, são necessárias ações governamentais nas três esferas (federal/estadual/municipal), para garantir a implementação de políticas públicas direcionadas aos povos indígenas. A educação escolar indígena, almejada por muitos povos indígenas, que veem, na educação, um instrumento de luta e valorização de sua cultura, ainda não venceu os desafios de superar o descompasso entre os governos Federal, Estadual e Municipal e a distância existente entre a legislação e as políticas implementadas.

Se, por um lado, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, de 1996, conseguiram avanços na área legal, por outro lado, entregou-se o poder de gerenciamento dessas políticas para os estados e municípios, sem que se criassem mecanismos que assegurassem certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. Embora a origem da educação escolar seja externa aos universos culturais desses povos, essa educação não é mais uma imposição e, sim, uma reivindicação por parte dos indígenas. Todavia, essa educação, muitas vezes, ocorre em um contexto de conflitos entre políticas públicas que são implementadas e contrariam as políticas internas dessas comunidades.

Constata-se que a educação escolar indígena ainda não adquiriu o “status” de prioridade na agenda política dos governantes, pois é evidente a resistência, por parte do poder público, ao assumir suas responsabilidades. Sabe-se da complexidade que envolve a educação escolar indígena e dos desafios a ser enfrentados, diante da falta de vontade política, seja dos poderes públicos, das elites e dos vários segmentos sociais. Inúmeros desafios devem ser superados para que se efetive, na prática, a escola preconizada pela legislação, de modo que as escolas em áreas indígenas estejam a serviço desses povos, no que refere aos projetos de futuro dessas etnias.

Faz-se necessário assegurar a plena participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento das escolas indígenas, garantindo-lhes a autonomia proclamada nas leis, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao emprego dos recursos destinados a essas escolas. Autonomia, portanto, não significa omissão dos órgãos oficiais sobre a educação indígena; ao contrário, deve viabilizar condições para a implementação da proposta e deve expressar o acordo coletivamente firmado entre as diversas esferas do poder público e as escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada.** In. STHEFANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III, 2005. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4509/000501989.pdf?sequence=1> Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria, SILVA, Adriane Costa da. **Perspectivas Históricas da Educação Indígena no Brasil**. In Prado, M. Lígia e VIDAL, Diana. À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes. São Paulo: EDUSP, 2002.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). Povos indígenas e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL**. Decreto n° 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Formação em Nível Superior de Professores para Atuar na Educação Básica. DF. Diário Oficial da União. Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena**. Parecer 14/99 do conselho nacional de educação. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. DF. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/**Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In J. Veiga & A.P. Salanova (orgs.). **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Campinas/Brasília: ALB/Dedoc-Funai, 2001.

FERREIRA, Lucimar Luisa. Educação escolar indígena específica e diferenciada: uma abordagem discursiva. In. **Cadernos de educação escolar indígena**- 3º grau indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n.1, 2004. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/012_LucimarLuisaFerreira_EducacaoEscolarIndigena.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2020.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS QUE PERMEIAM O ATO DE PLANEJAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL PLANNING: AN ANALYSIS OF THE PROCESSES THAT PERMEATE THE ACT OF PLANNING IN ELEMENTARY SCHOOL

ISSN: 2674-6077

Maria Cidernei Brito de Miranda [1]

RESUMO

Este artigo intitulado “A importância do Planejamento Educacional: uma análise dos processos que permeiam o ato de planejar no ensino fundamental”, tendo como objetivo geral compreender a importância do planejamento educacional e dos processos que o caracterizam; Como objetivos específicos busca-se descrever o histórico da atividade de planejar; destacar o conceito de planejamento e suas principais características e tipos; evidenciar o contexto pedagógico onde o planejamento educacional é utilizado e identificar a legislação pertinente que trata da importância do planejamento educacional. A metodologia do estudo fundamentou-se na revisão bibliográfica a partir da utilização de artigos eletrônicos, obras acadêmicas e a legislação educacional. Após o estudo inferiu-se que as dificuldades para o planejamento educacional 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 paute na experiência social adquirida pelo aluno, derivando daí a importância estratégica do planejamento para o docente e o discente.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento Educacional. Docente. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article entitled “The importance of Educational Planning: an analysis of the processes that permeate the act of planning in elementary education”, with the general objective of understanding the importance of educational planning and the processes that characterize it; As specific objectives, we seek to describe the history of the planning activity; highlight the concept of planning and its main characteristics and types; evidence the pedagogical context where educational planning is used and identify the relevant legislation that addresses the importance of educational planning. The study methodology was based on bibliographic review based on the use of electronic articles, academic works and educational legislation. After the study it was inferred that the difficulties for educational planning are many, however, looking for the relationship between the student's reality and theory is the main challenge for those who plan, especially due to the need to make teaching a process based on experience acquired by the student, resulting in the strategic importance of planning for the teacher and the student.

KEYWORDS: Educational Planning. Teacher. Teaching. Learning.

[1]Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o tema "A importância do planejamento educacional: uma análise dos processos que permeiam o ato de planejar no ensino fundamental". A abordagem do assunto justifica-se, pois, trabalhar com o planejamento educacional é um grande desafio pelo fato de ser necessário construir, a cada formação, uma nova concepção de ensino e aprendizagem.

Dessa forma quando muitos professores não entendem a necessidade do planejamento educacional, acabam cometendo erros do passado. A partir dessa realidade, percebe-se que existe a falta de iniciativa em aliar o planejamento educacional a uma teoria promotora de uma construção de aprendizagem significativa para próprio aluno.

Diante disso, a questão/problema que fundamenta o estudo indaga: busca-se resposta a seguinte indagação: Qual a importância do planejamento educacional bem como dos processos que o permeiam?

O objetivo geral do estudo consiste em compreender a importância do planejamento educacional e dos processos que o caracterizam; como objetivos específicos busca-se descrever o histórico da atividade de planejar; destacar o conceito de planejamento e suas principais características e tipos; evidenciar o contexto pedagógico onde o planejamento educacional é utilizado e identificar a legislação pertinente que trata da importância do planejamento educacional.

A metodologia do estudo baseia-se na revisão bibliográfica onde, inicialmente, foi feita a seleção dos principais autores que versam sobre o tema, Em seguida foi realizado o fichamento das obras, buscando-se aquelas que abordam diretamente o objeto de estudo. Na sequência, foi realizado o registro e a elaboração do artigo final com a devida análise dos autores utilizados no estudo. Utilizou-se artigos eletrônicos, obras acadêmicas e a legislação educacional como suporte bibliográfico para a elaboração do presente artigo.

Para a compreensão do estudo, organizou-se sua estrutura do seguinte modo: na primeira seção aborda-se a introdução. Na segunda seção discorre-se sobre o histórico do objeto de estudo; na terceira seção apresenta-se a revisão teórica a respeito do conceito e características do planejamento educacional; na quarta seção evidencia-se os aspectos pedagógicos do planejamento. Na quinta seção ressalta-se os fundamentos legais que norteiam o planejamento educacional no contexto das políticas públicas.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO

- ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

No Brasil, com base numa revisão histórica, percebe-se que não havia durante os primeiros anos do Brasil-Colônia (1530 a 1822), a necessidade de um planejamento educacional, uma vez que não havia um sistema de ensino operando, tal como acontece na atualidade. "Tal característica prevaleceu tanto no Império como na Primeira República, guardando-se as devidas exceções" (AZEVEDO, 2011, p. 27).

Nos primeiros anos da Primeira República (1889 a 1930) a alternância de poder entre a aristocracia rural de Minas Gerais e a de São Paulo fizeram com que o princípio do liberalismo, que incentivava a necessidade de planejar, "ficasse mais no plano das ideias que se pretendiam modernas do que propriamente se consubstanciasse em uma intenção real de sua implantação na gestão política" (PATTO, 2000, p. 55).

As iniciativas da Primeira República (1889 a 1930) no campo do planejamento educacional foram modestas. Criaram-se as universidades, mas a estrutura dual café com leite influenciou para que o sistema de ensino permanecesse. O princípio federalista, descentralizador, manteve o ensino primário público como de responsabilidade dos Estados, mas não se

registram ações estaduais significativas visando à escolarização em massa.

> A despeito da eloquência da retórica republicana em favor da universalização do ensino fundamental, as oportunidades educacionais não foram ampliadas e o planejamento educacional ficou restrito a parcela da população economicamente privilegiada (AZEVEDO, 2011, p. 24-25).

Assim, o planejamento educacional era destinado a um processo de ensino e aprendizagem que formava a elite, comprometido principalmente com a formação de bacharéis e letrados, "habilitados para exercerem os cargos públicos na burocracia e outras atividades liberais" (AZEVEDO, 2001, p. 20)

O descaso para com o planejamento educacional direcionado ao povo era uma forma de manter o quadro de injustiças. Políticos e empresários dissidentes do jogo político em vigor valiam-se da bandeira da escola para todos tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral, mas também enveredar por uma política que catalisasse a vontade popular enquanto estratégia de tomada de poder; os integrantes das classes subalternas que viviam nos centros industriais, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar.

Na convergência destes interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuído das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente (PATTO, 2000, p. 33).

O entendimento desse pressuposto torna-se essencial para entender como o planejamento escolar desenvolveu-se no Brasil, uma vez que predominava no imaginário dos grupos sociais daquela época uma interpretação ingênua e mecânica do planejamento escolar, em que a democratização da sociedade (estruturalmente desigual) estava condicionada à democratização escolar. "O planejamento passou a ocupar-se, basicamente, de ações como expansão quantitativa dos estabelecimentos de ensino, a contratação de mais professores, a atuação da direção, o tradicionalismo metodológico" (TAVARES, 2013, p. 42).

Martinelli (2001, p. 48) acrescenta:

> Nessa época, os setores médios da sociedade e o operariado urbano, revestidos das ideias nacionalistas, lutaram pelo estabelecimento de uma nova ordem, vendo na escolarização das massas uma possibilidade de derrubar os sustentáculos autoritários que legitimavam as elites oligárquicas no poder. Esses grupos defenderam a escolarização das massas e a universalização do ensino primário, exigindo do governo ações tanto no sentido de prover fundos quanto no de desenvolver uma política nacional de educação.

Na linha dos movimentos nacionalistas, situavam-se também os militares, partidários da industrialização, cujo projeto permanecia pautado em valores autoritários presentes no ideário da cultura brasileira. Conforme elucida Azevedo (2011, p. 27), na visão desse grupo, "instruir o povo significava torná-lo a fonte de votos que deviam legitimar novos grupos no poder; dirigir a nação, porém, era tarefa para as elites".

As ideias referentes à importância da educação do povo como elemento capaz de contribuir para o progresso, difundidas entre os intelectuais brasileiros desde o final do século XIX, ganharam traçados mais definidos nos anos vinte do século XX, consubstanciando-se no fenômeno denominado por Nagle (2016, p. 101) "entusiasmo pela educação". Esse é um movimento caracterizado por uma multiplicidade de realizações, manifestado pelos republicanos desiludidos com a república existente, que procuravam combater a

estrangeirização do Brasil, vencer o analfabetismo e difundir a instrução popular.

A partir da década de 30, apesar das constantes preocupações qualitativas dos profissionais da educação, torna-se intensa "a reivindicação de medidas em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis através de uma política nacional que enfocasse a necessidade de planejamento" (PAIVA, 2015, p. 117).

Todavia, não obstante a movimentação em torno da necessidade de expansão da escolarização dos pobres, somente com o Estado Novo (1937 a 1945) o poder público iria dedicar seus esforços a planejar as ações educativas com maior regularidade. "Em 1930, ano do ocaso da Primeira República, o crescimento da rede pública de ensino era inexpressivo em comparação com as estatísticas referentes ao Império, sendo que o país possuía cerca de 75% de analfabetos" (PATTO, 2010, p. 56).

Com o fim da segunda guerra mundial (1939 a 1945) o planejamento se tornou elemento indispensável ao governo para a resolução das questões complexas que a guerra gerou isso fez com que outras nações se empenhassem adotar como recurso para auxiliar na organização do comércio que por ora estavam em acessão. Com essa adesão pelos países o planejamento ganhou espaço e se universalizou.

Além disso, o planejamento foi impulsionado para todos os setores da sociedade, inclusive para dentro da escola, pois muitas discussões surgiram em decorrência desse fenômeno.

Na década de 1960 do século passado o debate sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), agitava o Congresso Nacional, com o confronto entre liberais e conservadores, entre privatistas e publicistas, entre ensino laico e religioso. O planejamento educacional constituía um dos focos das divergências, pois o relator do projeto de LDB voltou a associar Lei e Plano, argumentando que o planejamento da educação seria condição fundamental para o alcance dos objetivos educacionais previstos na lei, que apontavam, segundo o foco da época, para o desenvolvimento econômico e a democratização do país.

Melo (2014) informa que em nome das teses de liberdade de ensino e do temor da intervenção estatal via planejamento e por razões econômicas o Plenário se opôs à idéia de um Plano Nacional de Educação, predominando a definição de diretrizes sobre a aplicação dos recursos federais destinados à educação, dando origem logo adiante, à criação de Fundos Nacionais dos recursos da educação.

Em 20 de dezembro de 1961 seria aprovada a Lei nº 4.024, conhecida como primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu que os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino pelo art. 169 da Constituição de 1946, fossem distribuídos em Fundos para cada setor, atribuindo ao Conselho Federal de Educação a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo (TEIXEIRA, 2013)

A década de 1970 deram início a um processo mais consistente de planejamento na área de Educação onde foram elaborados três Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs) para os mesmos períodos dos PNDs I, II e III. A Teoria do Capital Humano, em voga na época, que concebia a educação como fator de produção e de consumo, orientava as ações educacionais oficiais. Assim, a LDB nº 5692/71 por meio da lei nº5692/71 propunha um planejamento educacional que favorecesse uma educação mais articulada dos níveis de ensino, um conhecimento teórico e prático mais eficiente para as necessidades do mercado de trabalho e de um ensino de qualidade

A LDB 9394/96 trouxe inovações Vale destacar que uma das inovações importantes trazidas pela atual LDB nº 9394/96 concernentes aos princípios de planejamento escolar é o de instituir para os estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, conforme dispõe o Artigo 12 (BRASIL, 1996).

Na sequência, quanto aos fundamentos, princípios e preceitos do planejamento escolar, destaca-se ainda, nos termos do Artigo 14, a possibilidade legal de os sistemas de ensino estabelecerem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, observando-se sempre os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

- CONCEITUANDO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Segundo Kuenzer (2003, p. 13) "O planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado".

Dessa forma, conceituando planejamento 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 cientifica, 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).

Isso deixa claro a existência de uma intrínseca relação entre sociedade e educação, por esta ser historicamente, encarada e evoluída das mais diversas maneiras, nas diferentes épocas de acordo com a visão sócio cultural de cada sociedade. Os conceitos atribuídos à relação sociedade e educação, são inúmeros variados de acordo com as tendências dos seus doutrinadores. Cabe aqui retrospectiva histórica dos movimentos sociais que lutaram por espaços democráticos junto aos órgãos públicos.

Nesse sentido, o planejamento educacional envolvendo os aspectos da sociedade em que o homem vive, será o instrumento norteador para a elaboração das atividades da escola, abrangendo todos os seus segmentos através de uma reflexão e uma lógica, sobre a realidade social complexa, mediada pela apropriação do conhecimento científico, confrontando com as diferentes representações da realidade (ALVES, 2014).

Cada etapa e cada aspecto das atividades ou a ação planejada devem estar de acordo com os fins pretendidos e com a realidade concreta que os determinam.

Cada ação é acompanhada pela reflexão que provoca o aprimoramento da ação anterior na medida em que se torna mais adequada a situação concreta desafiadora.

Desta forma, o planejamento educacional passa a ser um ato político direcionador da ação pedagógica que, norteado pela realidade concreta, se modifica a partir das transformações desta realidade.

Assim concebido, vê-se então que o processo educativo é o resultado de um conjunto de relações sociais e relações com o conhecimento. É um fenômeno histórico e social, logo só pode ser compreendido no

contexto social, particular em que acontece (VASCONCELLOS, 2014).

Assim compreende-se, nessa perspectiva, fazem parte à relação entre a escola e o sistema oficial de ensino, a relação entre escola e famílias, a relação entre escola e a comunidade, a relação entre todos os segmentos da escola, as formas de organização física e administrativa, o planejamento, os conteúdos, as metodologias, os livros, textos, entre outros.

Assim posto, conclui-se que a escola, como o centro irradiador do saber sistematizado, influi e recebe influencias da vida e da sociedade a que pertence, seja no sistema capitalista, seja no sistema socialista, ou em outro sistema qualquer, a escola será o reflexo do conceito de cidadania em cuja sociedade está inserida.

- CARACTERÍSTICAS E DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

A LDBEN nº. 9394/96 prevê dimensões de planos para a área educacional que se repartem conforme sua abrangência, em: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino, Plano de aula.

Alvarenga (2010) evidencia que o Projeto Político pedagógico diz respeito aos pressupostos filosóficos, sociológicos e políticos que norteiam a instituição. Deve ser construído coletivamente, envolvendo todos do universo educativo: diretores, especialistas, professores, alunos e pais. Deve estimular o processo de autoconhecimento da realidade escolar, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade na definição do Projeto Político Pedagógico – PPP e no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

No Plano de Ensino têm-se alguns elementos essenciais: conhecimento da realidade; dados de identificação; ementa; finalidade; conteúdos (o quê?), factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais; metodologia (como?); atividades discentes; cronograma; recursos (quais?); avaliação (para verificar se os objetivos estão sendo alcançados); bibliografia.

Sacristán (2010) acrescenta que, quanto ao planejamento de um componente curricular, deve-se elaborar este antes do início do ano letivo, organizar as ações, e esse plano deve ser flexível, permitindo adaptações ao longo do processo, possibilitando a coparticipação dos alunos, permitindo organização sequencial de decisões.

O planejamento de um componente curricular busca eficiência, deve ser claro e realizável, é elemento de comunicação entre professor e coordenador, assim como entre professores e alunos, evita duplicação de programas e possibilita integração das áreas de conhecimento.

Na construção de um plano de aula deve-se indicar o que fazer no dia-a-dia da sala de aula propondo o bom emprego do plano de ensino. Os elementos de um plano de aula são: tema/assunto; público-alvo; objetivo (s), cronograma; conteúdos; atividades/estratégias; recursos; avaliação; registro das atividades (ALVES, 2010).

Diante desses pressupostos é necessário realçar que um profissional da educação não deve apenas ter conhecimentos sobre o seu trabalho, é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação, pois toda sistematização teórica deverá ser articulada com o fazer e todo fazer deve ser articulado com a reflexão.

As características e tipos de planejamento são bem definidas visando a busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2011)

Portanto 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.

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.

Assim, as características e tipos de planejamento educacional podem ser abordados da seguinte forma. Inicialmente tem-se o planejamento educacional constitui um processo contínuo que se preocupa com o 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas para chegar lá', tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades da sociedade, quanto as do indivíduo (SANT'ANNA et al, 2015).

Para Vasconcellos (2015, p. 53), "o planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência (entre os níveis do planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal", incorporando as políticas educacionais.

Ainda, tem-se o Planejamento Curricular que constitui o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares (VASCONCELLOS, 1995, p. 56).

Por outro lado, o planejamento de Ensino é o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos (PADILHA, 2011, p. 33).

Por outro lado, o Planejamento Escolar é o planejamento global da escola, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. Refere-se a um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

Tem-se ainda o Planejamento Político-Social que possui como preocupação fundamental responder as questões "para quê", "para quem" e também com "o quê". A preocupação central é definir fins, buscar conceber visões globalizantes e de eficácia; serve para situações de crise e em que a proposta é de transformação, em médio prazo e/ou longo prazo. "Tem o plano e o programa como expressão maior (GANDIN, 2014).

Finalmente no Planejamento Operacional, a preocupação é responder as perguntas "o quê", "como" e "com quê", tratando prioritariamente dos meios. Abarca cada aspecto isoladamente e enfatiza a técnica, os instrumentos, centralizando-se na eficiência e na busca da manutenção do funcionamento. Tem sua expressão nos programas e, mais especificamente, nos projetos, sendo sobretudo tarefa de administradores, onde a ênfase é o presente, momento de execução para solucionar problemas.

O PROFESSOR E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTO PEDAGÓGICO

- O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A CONCEPÇÃO TEÓRICA CONSTRUTIVISTA

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 educacional 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 educacional, diferentemente do planejamento que acontece no nosso dia a dia e nas diferentes áreas humanas, não atende as aspirações que se têm em termos de processo e resultados da educação. Nesse caso, torna-se uma atividade burocrática a ser cumprida.

Para que se estruture um planejamento educacional 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.

De acordo com o olhar de Brooks & Brooks (2017), Piaget via o construtivismo como uma forma de explicar de que maneira as pessoas chegam a conhecer o seu próprio mundo. Ele sustentou esta explicação pelas observações dos comportamentos que testemunhou e, igualmente, através de inferências bem fundamentadas sobre as funções da mente.

Para Fosnot (2018, p. 28):

> Construtivismo é fundamentalmente não-positivista e posiciona-se em um solo completamente novo – freqüentemente em oposição direta tanto ao behaviorismo como ao maturacionismo. São enfocados aqui o desenvolvimento de conceitos e a compreensão em profundidade e os estágios são entendidos como construções reorganizadoras de um aprendiz ativo.

Desta maneira, o construtivismo deve ser visto como uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, e não como uma teoria de ensino. Mesmo não sendo uma teoria de ensino, o construtivismo foi utilizado como base em muitas das reformas educacionais.

No entender de Brooks & Brooks (2017, p. 19), no construtivismo, "a aprendizagem é vista como um processo auto-regulado de resolver conflitos cognitivos que frequentemente se tornam aparentes através da experiência concreta, discurso colaborativo e reflexão".

Por isso, é muito importante a criança ter condições de falar, de se expressar e de refletir sobre o que faz, assim seus atos serão significativos, de modo que, através destas ações, irá acontecer a aprendizagem de fato.

A proposta construtivista vem estabelecer uma nova relação entre quem aprende e quem ensina. A escola é um lugar onde a criança é estimulada a "construir" seu próprio conhecimento, deverá organizar seus espaços de tal forma que contribua, facilite e promova a constituição do grupo, desde a escala micro, na sala de aula, até a escala macro, na escola como um todo (SANTOS, 2012).

A instituição escolar, até alguns anos atrás, tinha como detentor do saber apenas o professor, perpassando a ideia de que somente este poderia

ensinar e ao aluno cabia ouvir para aprender. Com a proposta construtivista, a escola fica aberta ao diálogo, esta relação muda, o aluno tem liberdade para se expressar, se colocar e o professor se torna mediador neste processo de ensino-aprendizagem (LOBO, 2015)

Analisando o erro construtivo do aluno, o professor pode fazer uso do caminho percorrido por este para chegar à determinada resposta. Desta forma, o professor traça um novo plano de trabalho para que o aluno vença esta etapa e busque o caminho correto. O erro sempre deve ser bem-vindo nas atividades escolares, tanto as realizadas no espaço escolar quanto as realizadas em outro contexto, pois pela análise deste erro, o professor criará novas formas de trabalho, novas alternativas, incentivando o aluno a buscar um melhor desempenho, vencendo, assim, suas barreiras e/ou dificuldades.

Do ponto de vista piagetiano, os conceitos são construídos num processo de auto-regulação e os erros fazem parte deste processo. Há um objetivo a ser alcançado e algumas ações levam a consolidação dessa meta. As ações que não levam a isso devem ser repensadas e readequadas. Assim, a preocupação maior não deve ser com o erro, o que importa é a ação e o *feedback* que o erro desencadeia no processo de apreensão, construção e produção do conhecimento (FERREIRO, 2010).

Gama (2015) informa que O aluno que "erra" está convivendo com uma hipótese não adequada, mas nem por isso deixa de estar em um momento evolutivo, em um processo de aquisição e construção do conhecimento. É neste sentido que ao educador cabe diagnosticar o equívoco e, por meio dele, observar com transparência o desenvolvimento cognitivo de seu aluno. A partir desta observação e constatação, o professor pode então criar conflitos para desestabilizar as certezas e os pensamentos hipotéticos que a criança tem sobre determinado assunto e assim permitir seu amplo desenvolvimento cognitivo.

O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para ser protagonista da ação de educar é importante que os professores saibam como são produzidos os conhecimentos que são ensinados na sala de aula, que tenham conhecimentos básicos dos contextos e dos processos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem apenas multiplicadores de informações. É necessário ter conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação. Segundo Godoy (2002, p. 34), a definição geral de planejamento educacional traduz-se em:

> [...] um conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de certo resultado desejado; - é um processo que consiste em preparar um Conjunto de decisões tendo em vista agirem, posteriormente, para atingir determinados objetivos; - é uma tomada de decisões, dentre possíveis alternativas, visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica.

Essas definições não são sem sentido, pois além de delimitar ações eficientes, o planejamento educacional tem de cuidar das finalidades político-sociais da ação. Caso contrário, poderia, no máximo, estar modernizando algo que já existe e não tomando uma decisão de base, que direcione a ação a partir de um ponto de vista crítico.

Com base no exposto, quanto à complexidade do conceito de planejamento educacional, pode-se observar que há dificuldades em termos de definição tanto em termos metodológicos quanto filosóficos e operacionais, bem como de formatação das ideias.

No que diz respeito aos aspectos conceituais e operacionais, Gandin (2009, p. 59) diz que:

> [....] a) qualquer instituição, para contribuir significativamente para aquilo que se propõe, precisa ter clareza e bom desempenho em duas dimensões na riqueza e adequação das ideias que maneja e b) nos instrumentos apropriados para transformar estas ideias em prática. Ora, tanto o que se chama "projeto educativo" como o que se denomina "plano global" são instrumentos para transformar ideias em ação. Para sermos eficazes, isto é, para contribuirmos para a construção da realidade que sonhamos - uma sociedade mais justa, mais democrática.

No que tange ao aspecto relacionado à formatação das ideias, é importante reiterar que planejamento educacional é um processo proativo e os planos são documentos e/ou papéis onde se registram as propostas políticas e pedagógicas, bem como as ações estratégicas que garantam a execução do decidido. Isto quer dizer que o processo de planejamento educacional é a dinâmica operacional que deve garantir o momento da tomada de decisão e da formalização das mesmas, como também os momentos de implementação e avaliação das decisões tomadas no coletivo institucional.

À luz dessa questão, o planejamento educacional torna-se “uma articulação dinâmica e coletiva entre o fazer, o refletir e o sentir.” (MENEGOLLA, 2010, p. 37) Esta concepção de planejamento educacional 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 educacional 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.

Assim, de acordo com o exposto, cabe ressaltar que não se tem considerado tais pressupostos ligados ao planejamento educacional. Tem-se trabalhado com esse instrumento apenas enquanto técnica de previsão de recursos, que apesar de importantes, prescindem dos aspectos políticos e pedagógicos, que devem orientar os meios necessários para a consecução dos fins pretendidos.

Isso representa a democratização do planejamento educacional, uma vez que os participantes do processo de ensino e aprendizagem têm a liberdade de opinar e dar sugestões sobre formas adequadas de planejar.

O ato de planejar é uma preocupação que envolve toda a ação ou qualquer empreendimento da pessoa desde os nossos antepassados até os dias atuais. Planejar é uma realidade relevante do presente e o 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 (2007, 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 cientifica da situação original.

Planejar 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. No que diz Parra (2005) planejamento educacional é:

> [...] processo continuo que se preocupa com o 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas para chegar lá', tendo em vista a situação presente e possibilidade futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades da sociedade, quanto as do indivíduo (PARRA apud SANT'ANNA et. al., 2015, p.14).

Apesar das dificuldades inerentes a gestão do trabalho pedagógico nas escolas públicas, o desejo de compreender o planejamento educacional é maior do que entraves encontrados, que devem estimular a investigação cada vez mais profunda acerca da temática, haja vista se perceber que o sentido fundamental do Planejamento é a transformação pertinente ao melhor rendimento do aluno e consequentemente a qualidade de ensino da escola.

Diante do disposto, nota-se que é urgente o repensar do significado do planejamento no contexto educacional. 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.

A CONTRIBUIÇÃO DOCENTE NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

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 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, ensinandoos 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

esponteneísta, 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).

Entende-se que o docente precisa deixar de ser um repetidor de receitas para empreender projetos pedagógicos, com simulações de problemas aproximados da realidade que desafiem os alunos a serem criativos, autônomos e críticos. Deve 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).

Esse ponto de vista especifica bem que o fato de que almejar a formação do cidadão exige planejamento sério e compromisso efetivo com a sensibilidade, o diálogo e o espírito de grupo. Nessa perspectiva, o planejamento educacional requer o uso de registros formais, que demonstrem com clareza os objetivos almejados, bem como as estratégias de trabalho que possibilitarão o alcance dos objetivos e os mecanismos de análises que serão adotados para o controle de todo o processo de intervenção didático-pedagógica (POZO, 2016)..

Assim compreende-se o quanto é fundamental que constem, nesses registros, o processo e os instrumentos de avaliação, pois planejar sem rigoroso acompanhamento avaliativo dificulta o diagnóstico claro de que o trabalho está (ou não) atingindo os objetivos almejados.

De acordo com Hoffman (2014, p. 112)

> Mediar as aprendizagens significa, essencialmente, favorecer a tomada de consciência do aluno sobre os limites e possibilidades no processo do conhecimento. O que exige, igualmente, a tomada de consciência do professor

Para que o docente seja levado a conscientização é necessário acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, as provas, assim como outros instrumentos, devem possibilitar a reflexão acerca dos conteúdos desenvolvidos, com questões desafiadoras, para que, posteriormente, o estudante possa comentar sobre o que aprendeu e como chegou aos resultados conquistados. As provas são um dos instrumentos que permitem o acompanhamento da aprendizagem, porém, cadernos, atividades, pesquisas e outras produções são igualmente relevantes, e devem ser valorizados pela escola.

Além disso, as anotações do professor sobre o aluno são instrumentos que fazem parte do processo avaliativo, assim com a radiografia ou um prontuário fazem parte do exame médico. Daí que se deve denominar um "teste de matemática" por "avaliação de matemática", ou um parecer sobre o aluno", por "avaliação do aluno, pois significaria reduzir todo o processo, que é complexo e multidimensional, aos seus instrumentos. "[…]. Entretanto, só há um jeito de elaborar melhores registros e tarefas avaliativas: tendo clareza de sua finalidade, ou seja, fazendo o melhor uso possível deles (HOFFMANN, 2004, p.120).

Outro aspecto relevante, quando se estuda o planejamento, são as metodologias de trabalho docente. Vasconcellos (2015, p. 51) informa que

> A escola, de modo geral, acalenta a sonoridade da palavra "pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais. E esta prática, pautada no distanciamento da realidade, deve ser diariamente combatida, e quando pensamos no planejamento educacional,

> vislumbramos práticas que possam ser: uma chave para abrir a comunicação [...]

Daí pode-se inferir que o docente, para atingir um nível de consciência de seus estudantes necessita ir além dos conceitos e explicações. Percebe-se que este docente deve desafiar e pensar no planejamento articulando questões que confrontem seus estudantes em situações concretas, em que ele próprio necessite resolver problemas.

Desta maneira, a percepção e elaboração do planejamento educacional são reveladores das concepções de método que os docentes adotam e permitem uma análise mais abrangente e crítica dos avanços e necessidades demonstrados pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem será mais eficiente se o planejamento educacional estiver ligado às situações da vida real ou cotidiana do aluno do campo, da cidade e do meio em que o discente vive e o professor em sua criatividade deve considerar em seu ato de planejar.

O planejamento educacional 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 socioeducacionais dos discentes.

Compreende-se que as dificuldades para o planejamento educacional 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 paute na experiência social adquirida pelo aluno, derivando daí a importância estratégica do planejamento para o docente e o discente.

A gestão do planejamento educacional, 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 muitos ligados a ação das escolas com relação ao corpo técnico pedagógico da escola, uma vez que se trabalha com recursos didáticos e pedagógicos que são limitados, portanto 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 educacional 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 necessário reconhecer que serão necessárias muitas lutas políticas para que o Estado 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 educacional, 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, 2006.

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, 2001.

BRASIL. Constituição das República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BORDINI, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa e do planejamento educacional**. Rio de Janeiro: McGraw, 2003.

_____. Plano Nacional de Educação -Secretaria de Educação Fundamental, 2014.

CORAZZA, Joana F. **O planejamento como processo**. In Revista Educação, Ano I, n° 4. Brasília: 2003.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **Planejamento escolar**. São Paulo: Loyola, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
GODOY, Francisco S. **Planejamento democrático**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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. Goiania: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 25. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SACRISTAN, Antônio F. **Planejamento na educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Paulo S. **Planejamento e educação**: perspectivas históricas. São Paulo: Loyola, 2005.

SILVA, Francisco T. **A prática do planejamento participativo na escola brasileira**. 3 Ed. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

TEIXEIRA, Ilca Oliveira de A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1997.

TREVISAN, Antônio C. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento e coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7 ed São Paulo: Libertad, 2006

JOGOS COMO FERRAMENTA MEDIADORA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

GAMES AS A MEDIATING TOOL IN THE TEACHING OF MATHEMATICS IN THE 3RD YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

ISSN: 2674-6077

Ruth da Costa Souza [1]

RESUMO

Este artigo científico aborda os jogos como ferramenta mediadora no ensino da Matemática no 3º ano do Ensino Fundamental. O trabalho tem como objetivos compreender as implicações dos jogos como ferramenta mediadora no ensino-aprendizagem da Matemática; descrever a história dos recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem; identificar as interfaces do lúdico que podem ser utilizadas no aprimoramento da aprendizagem do aluno. A metodologia do trabalho baseou-se na revisão da literatura, com a utilização de autores como Santos (2008), Maluf (2010), Kishimoto (2009) e Dhome (2012). Após o estudo, inferiu-se que a partir das informações obtidas durante a pesquisa bibliográfica chegou-se à conclusão que as metodologias "tradicionalistas" utilizadas por muitos professores não tem obtido resultados positivos em relação a aprendizagem das crianças e também apontou a importância dos jogos no ensino da matemática do universo infantil e a ludicidade na matemática como um recurso que contribui para a formação global da criança, facilitando o conhecimento e o interesse do aluno, ajudando no rendimento escolar, na socialização do grupo e por fim, esclareceu que é possível aprender de forma lúdica, recreativa e divertida, contribuindo assim, para o aumento da criticidade, inventividade no ensino da matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos. Matemática. Aprendizagem. Criança.

ABSTRACT

This scientific article addresses games as a mediating tool in the teaching of Mathematics in the 3rd year of Elementary School. The work aims to understand the implications of games as a mediating tool in the teaching-learning of Mathematics; describe the history of playful resources in the teaching-learning process; identify the playful interfaces that can be used to improve student learning. The work methodology was based on a literature review, using authors such as Santos (2008), Maluf (2010), Kishimoto (2009) and Dhome (2012). After the study, it was inferred that from the information obtained during the bibliographical research, it was concluded that the "traditionalist" methodologies used by many teachers have not obtained positive results in relation to children's learning and also pointed out the importance of games in teaching mathematics in the children's universe and playfulness in mathematics as a resource that contributes to the child's overall education, facilitating student knowledge and interest, helping with school performance, group socialization and finally, he clarified that it is possible learn in a playful, recreational and fun way, thus contributing to the increase of criticality, inventiveness in the teaching of mathematics.

KEYWORDS: Games. Math. Learning. Kid.

[1]Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, existem questionamentos sobre a natureza das instituições que atendem a 1ª etapa do Ensino Fundamental que colocam em destaque a ludicidade (jogos) como proposta para educar crianças. Algumas adotam propostas com muito conteúdo incluindo, na rotina diária, atividades gráficas voltadas para tarefas de alfabetização, outras adotam o brincar espontâneo, sem suporte material e outras começam a formar grupos de estudos para compreender melhor a natureza de um trabalho educativo vinculado ao brincar.

Sendo o Ensino Fundamental uma fase de aprendizagens significativas, que dependem de uma ação educacional voltada para o sujeito social em processo de formação deve-se acreditar nesse caso, que adotar metodologias dinâmicas possibilita ao aluno ter base para melhorar sua subjetividade e compreensão da realidade concreta.

Assim, neste estudo, aborda-se o tema "Jogos como ferramenta mediadora do ensino da matemática no 3º ano do Ensino Fundamental" posto que nos anos iniciais do ensino fundamental constitui um estágio essencial na vida da criança, pois leva o indivíduo a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer em aprender.

Portanto, é preciso habilitar o professor para que a ludicidade seja um elemento essencial à formação e aprendizagem do aluno, inserida como aspecto indispensável no tripé educando-aprendizagem-educador.

Reconhecendo a importância de um tema tão fundamental, é necessário repensar de que forma os recursos lúdicos, especificamente jogos, podem favorecer no processo de construção do conhecimento do aluno contribuem para a sua formação, auxiliando-o a intervir no mundo buscando transformar a sua realidade e a própria sociedade que o cerca.

Diante disso, busca-se responder nesse estudo a seguinte questão/problema: Quais as implicações dos jogos como ferramenta mediadora do ensino-aprendizagem da Matemática para alunos no 3º ano do ensino fundamental?

Ao se abordar o tema compreende-se que as perspectivas e possibilidades para a práxis pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental são animadoras de modo que os professores precisam considerar a necessidade de desenvolver aulas dinâmicas, com base em recursos lúdicos.

Isso atrai a atenção da criança ajudando-a a perceber de que modo a educação escolar pode torná-la um cidadão preparado para enfrentar os desafios impostos pela sociedade. As possibilidades que o ensino fundamental proporciona ao aluno estão ligadas a construção do sujeito como participante ativo da comunidade.

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, aponta-se o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

JOGOS NA HISTÓRIA E SUAS PRINCIPAIS DEFINIÇÕES:

- DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO LÚDICO E DA ATIVIDADE DE JOGAR

No universo escolar, os jogos revelam-se um importante meio de potencializar a aprendizagem do aluno. Isso ocorre pela possibilidade que estes possuem de estimular a imaginação e a criatividade do indivíduo, ao mesmo tempo em que incentiva o movimento do corpo e a expressão motora.

Entretanto, os jogos, historicamente surgiram junto com o homem desde a época primitiva e evoluiu de acordo com as transformações ocorridas em sociedade.

Com o reconhecimento do jogo como um fenômeno social e essencial na sociedade, torna-se imprescindível defini-lo e situá-lo através do tempo. Entretanto o jogo faz parte de um universo maior ao qual denomina-se lúdico. Na Língua Portuguesa, de acordo com o Dicionário Aurélio (2011, p.553) "o Lúdico faz referência ao caráter dos jogos, brinquedos, brincadeiras e divertimentos". O que significa que o mesmo está caracterizado por esses diversos termos.

Recorrendo novamente ao dicionário Aurélio, o jogo é uma atividade física e mental organizada por sistema de regras que definem a perda ou ganho. Sua origem vem do termo latino *Jocus*, que significa gracejo, graça, escárnio, zombaria; brinquedos são objetos para as crianças brincarem e, brincadeiras, é o ato de brincar ou o resultado deste ato, e etimologicamente, "brincado+eira": significa divertimento, passatempo, distração.

Desse modo, o Lúdico torna-se necessário para o desenvolvimento saudável da criança, pois é através dele que a mesma cria seu próprio conhecimento, e através das brincadeiras, vários tipos de jogos interagindo com o mundo que a cerca.

As atividades lúdicas, que incluem os jogos, são uma das manifestações mais antigas da humanidade, seus vestígios se tornam mais evidentes a partir do surgimento dos chamados "Homo Sapiens" que já faziam o uso da linguagem, facilitando assim, a comunicação entre si. De acordo com Rezende e Didier (2005) por onde o homem passou deixou a sua marca em cavernas, grutas e abrigos como escavações, pinturas e gravuras, na África meridional, central ou setentrional e em diversas outras regiões.

Ainda, de acordo com esses autores, nas sociedades orientais como nas terras localizadas no Egito e no sul da Mesopotâmia, destacam-se pela concentração mais frequente de homens, atingindo assim, maior complexidade social, as atividades lúdicas se concretizarão das mais diversas formas. Como nos palácios e murais que mostraram a beleza das mais diversas pinturas. Habilidades como escultura, cerâmica e artesanato também eram visíveis, jogos envolvendo natação, pesca, corridas, caça faziam parte do divertimento das civilizações passadas (KISHIMOTO, 2012).

As imagens pintadas nas paredes, formas e objetos produzidos através da escultura, artesanato, evidenciavam o modo de viver daquele povo. Retratavam fielmente suas ações e emoções. Desde a pré-história o homem primitivo já brincava, isso é comprovado através de estudos que analisaram as pinturas, desenhos ferramentas, armas, que confirmam essa ação. As esculturas em pedras, marfim, barro e ossos de animais eram uma forma de expressão de suas ações e de seus atos neste período (HUIZINGA, 2011)

Na antiguidade, período que corresponde ao aparecimento das primeiras civilizações do oriente como as egípcias, gregas e romanas, também foi marcante as produções lúdicas. Nas civilizações egípcias, tais produções se concretizavam através dos jogos que eram semelhantes à dama e o xadrez e através do esporte como a natação e as lutas, ações bastante valorizadas e vivenciadas na época (KISHIMOTO, 2012).

Segundo Rezende e Didier (2005), na civilização romana a sociedade divertia-se principalmente através da política do pão e circo que eram ações promovidas pelo governo para alienar os cidadãos, que por sua vez se mantinham ocupados com tais distrações. Essa atividade se caracterizava pela luta entre homens que eram chamados de gladiadores e lutas entre animais ferozes.

Na Idade Média as atividades lúdicas assumem uma imagem negativa, pois nesse contexto havia forte influência dos jogos de azar, por isso foram consideradas como 'não sérias' (KISHIMOTO, 2012).

A partir do Renascimento "movimento de renovação cultural que colocou o homem como centro das preocupações da arte, da filosofia e do

conhecimento, representou em muitos aspectos a busca pela diferenciação entre o presente e o passado" o jogo passa a ser visto de maneira positiva, pois servia para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de diversas disciplinas (REZENDE e DIDIER, 2015, p.122).

A valorização e reconhecimento das atividades lúdicas começaram no renascimento e ser firmam com o Romantismo que data no século XIX em que afirma que momentos lúdicos estão atrelados a atividade educativa e uma conduta típica e espontânea da criança. Segundo Huizinga (2011), o Romantismo constrói na visão da sociedade da época, um lugar para a criança e sua necessidade de brincar, atrelando o jogo como uma vontade e peculiaridade da criança, valorizando e reconhecendo o Lúdico como uma ferramenta eficaz no Ensino Fundamental.

Assim, o valor do jogo na educação está justamente na possibilidade de libertar a criança da rigidez na sistematização do conhecimento, visto que o ato de jogar irá ajudá-la a construir seu espaço para a busca de soluções sem precisar se submeter a um controle específico em suas atividades.

Apesar dos momentos lúdicos serem vistos de maneira positiva com a revolução industrial, os espaços e brinquedos foram sendo modificados e transformados com o passar do tempo. Nesse sentido, Santa Marli Pires dos Santos (2008) afirmam que com a revolução industrial e o aumento da violência nas ruas, aos poucos os brinquedos de plástico foram ganhando espaço no cotidiano infantil, para que assim, as crianças ficassem protegidas no espaço domiciliar.

Dentro desse contexto, Lopes (2012) descreve as várias causas da transformação do brincar no decorrer dos séculos nas cidades como uma significativa redução do espaço físico, em consequência do crescimento das cidades. Outro fator importante é o aumento da violência e a falta de segurança, assim os espaços lúdicos viram-se seriamente ameaçados e diminuídos. A redução do espaço temporal dentro da instituição escolar levou a brincadeira para o segundo plano e foi deixada de lado em detrimento de outras atividades julgadas mais produtivas. No espaço familiar, mencionam o papel da mãe e da televisão como um dos causadores também dessa transformação do ato de brincar.

No entanto, Kishimoto (2005) diz que no Brasil, a criança teve sua valorização retardada como consequência de métodos tradicionais que impeliam as necessidades lúdicas das salas de aulas e dos ambientes de ensino. Tal tradicionalismo, trazido pelos jesuítas, deixou marcas profundas no ensino do Brasil.

Entretanto, esse quadro mudou de forma significativa nas últimas décadas do século XX, através de estudos e ações que promoveram ampla divulgação sobre a importância de estudos das atividades lúdicas no viver escolar e nas ações políticas das escolas de toda a nação. Em relação a esse aspecto, afirma Santos:

> [...] a convenção sobre os direitos da criança de 1989, adotada pela assembléia das Nações Unidas, a constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Todas são conquistas importantes que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade. Essa é uma questão legal e aceita por todos. Dificilmente alguém questiona tal direito, mas sabe-se por outro lado, que ele não está sendo cumprido. (2008, p. 4-5).

Observa-se que nessa citação, o brincar é um direito da criança, adquirido por diversos mecanismos legais e, mesmo que a realidade aponte para muitas crianças que não brincam, o *status* de lei conquistado pelo entretenimento, resulta dos estudos a respeito do lúdico ao longo da história.

TEORIAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE OS JOGOS

Com a chegada da teoria Piagetiana, também denominada de Teoria da Cognição, classifica-se o desenvolvimento em quatro etapas, e comprova que os

seres humanos passam por uma série de mudanças previsíveis e ordenadas. Ou seja, geralmente todos os indivíduos vivenciam todos os estágios na mesma sequência, porém o início e o término de cada estágio sofre variações dadas às diferenças individuais de natureza biológica ou do meio ambiente em que o indivíduo está inserido.

Sobre esse aspecto, Henrico Froebel uniu o entendimento ao papel educativo do brinquedo e das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças, não encarando a educação como tarefa que se possa realizar de fora para dentro. Portanto, ao invés de considerar o educando como ser moldável por impressões externas, passou a vê-lo como ser ativo, sujeito a um contínuo processo de desenvolvimento.

Dessa maneira, quando os primeiros 'Jardins de Infância' surgem no Brasil, passam a ser divulgados como resultados da pedagogia Froebeliana, cujos jogos envolviam a movimentação da criança de acordo com os versos por elas cantados. Com isso, a ludicidade era explorada livremente pela criança, onde o educador oferecia apenas suporte material e os jogos eram orientados diante da cobrança do conteúdo a ser adquirido.

Com o movimento da Escola Nova, houve a renovação educacional, que tinha como base estudos realizados pela ciência do comportamento, afirmando-se, principalmente, a partir do século XX. Assim, de modo amplo, o jogo foi sendo difundido e seus adeptos adotaram princípios funcionalistas pelos quais preconizava a seguinte teoria: "Inteligência não representa faculdade isolada do intelecto".

A psicologia funcionalista justifica o sentido do jogo como manifestação de interesses e necessidade da criança, pois:

> A criança procura o jogo como uma necessidade e não como distração (...), é pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más, a sua vocação, as suas habilidades, seu caráter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, tornando-se visíveis pelos jogos e brinquedos que ela executa (JUNIOR, Gonzaga apud KISHIMOTO, 2012, p. 106).

No período de ideário da Escola Novista, o uso de jogos no ensino, principalmente da Matemática, empregava apenas material concreto. Desse modo, não se observava a atuação lúdica da criança, prevalecendo apenas a direção do professor. Mesmo assim, essa inovação tinha o significado lúdico, capaz de atender às necessidades e interesses infantis que se contrapunham ao ensino tradicional, que ignorava recursos materiais como auxiliares do ensino.

Dewey (1913) ao declarar a infância como época de crescimento e desenvolvimento, incentivou o uso de jogos livres para atender necessidades e interesses das crianças. Para Decroly *(*apud MAUCO, 1986*)*, o principal seguidor de Dewey, criou jogos destinados ao desenvolvimento intelectual e motor. Tais jogos passaram a ocupar o espaço da educação pré-escolar.

> Os jogos não constituem senão uma das muitas formas que podem tomar o material do jogo, mas que tem por meta dominante, fornecer a iniciação a certos conhecimentos e também a permitir repetições frequentes em relação à retenção e as capacidades intelectuais da criança (DECROLY apud KISHIMOTO, 2012, p.123).

Essa interpretação de Decroly se dá na ideia de que certos meios de conhecimento são facilitadores quando tomam a forma aparente de atividade lúdica. Nesse propósito, o jogo resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição de informações.

Outra influência que se acrescenta a valorização do jogo como ação lúdica, provém de Montessori que afirma: "[...] é necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir". (MONTESSORI, apud KISHIMOTO,2012, p.79).

Nesse sentido, Montessori colaborou para subsidiar o uso de jogos livres no ensino fundamental ao permitir à criança o direito de escolher os materiais para o trabalho escolar. Dessa forma, a educação na pré-escola, incorporou princípios de Froebel, Dewey e Montessori; sendo que, para os autores que valorizam o emprego do jogo, esse aparece como atividade livre, que dá prazer e estimula o desenvolvimento físico, cognitivo e social (KISHIMOTO, 2012).

Assim, jogar e brincar resulta útil no crescimento da personalidade infantil, porque, em seu contexto, se tornam decisões, à medida que as crianças crescem, é por meio da brincadeira que se comunica com os demais e se socializam. Os jogos e brincadeiras, além de ser motivo de estudo de teóricos da educação, são formas de expressão, são direitos das crianças, garantidos, e que necessitam de aplicação, em sua integralidade.

Segundo Antunes et al (2005), a partir dos 2 ou 3 anos, as crianças agrupam-se para realizar a atividades lúdicas nas quais se comunicarão abundantemente entre si. O jogar então passa ser de extrema importância na vida de qualquer criança, pois através dos mesmos, a criança entra em contato com situações diversas, desenvolve e estimula sua linguagem, favorecendo o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, social e moral.

Para compreender o significado de tais termos foi indispensável à leitura das teorias no decorrer da história:

Freud (1856-1939) que compreende o jogo em seus processos de cura de crianças. Em suas pesquisas, o pai da psicanálise observou que o desejo da criança é que determina o comportamento dela frente aos brinquedos: cria um mundo próprio, repetem experiências que ainda não dominou, busca identificações, exerce autoridade sobre os seus brinquedos, projeta em outras pessoas ou em objetos sentimentos reprimidos, tenta superar insucessos anteriores, de maneira lúdica vivencia situações constrangedoras, procurando resolver os problemas, encontrar soluções, enfim, realiza ações que no mundo real não lhe são permitidas. Essa teoria ocupou-se essencialmente do jogo imaginativo em função das emoções (KERNBERG, 1985).

Jean Piaget (1896 - 1980) estudando sobre o desenvolvimento da inteligência colocou os jogos como atividades indispensáveis na busca do conhecimento pelo indivíduo. Ele dividiu o desenvolvimento intelectual da criança em etapas caracterizadas pela “sucessiva complexidade e maior integração dos modelos de pensamento”, ou seja: até os dois anos de idade – sensório-motor; de dois a quatro anos – pré-operacional; de quatro a sete anos – intuitivo; de sete aos 14 anos – operacional concreto; e, a partir dessa idade – operacional abstrato. Quando Piaget descobriu que não é o estímulo que move o indivíduo ao aprendizado, revolucionou a pedagogia da época.

No Ensino Fundamental I as práticas educativas de qualidade devem contribuir com o desenvolvimento cognitivo do aluno e consequentemente 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.

Assim sendo, Matos (2009) diz que é pertinente comentar, que uma aula bem planejada, com intencionalidade, promoverá o ensino e aprendizagem do educando. Sendo a instituição escolar um lócus 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, uma gama de conteúdos, dentre eles, o reconhecimento do nome, imagem, independência e autonomia, cuidados pessoais, dentre outros, ou seja, o professor como mediador pode criar situações para que a criança desenvolva diferentes habilidades, uma vez que, estão em fase de formação de identidade.

O educador deve ser consciente de que, em sua sala de aula, há crianças de diversas realidades, com diferentes interesses e necessidades, portanto, ele deve

primeiramente, conhecer a turma com a qual está lidando. Esta turma apresenta capacidades e diversas habilidades e a função do professor nada mais é do que observar o mundo de sua turma e planejar-se para explorá-lo. Afirmando em posição contrária, temos:

> Um professor não necessita ser um recreador (SIC!), porém, se tiver ou desenvolver esta capacidade, com certeza, amplia consideravelmente seu repertório de ação. Em contrapartida, um recreador precisa desenvolver a capacidade de inovar, para estar disponível e para compreender e poder dimensionar suas funções como elemento facilitador, para que as atividades que propõe provoquem no usuário momentos lúdicos que proporcionem aprendizagens significativas. (Santos, 2001, p.41)

A sala de aula do Ensino Fundamental I deve ser um ambiente adequado, prazeroso e acolhedor que ofereça oportunidades, experiências, troca de conhecimentos, aquisição de novos saberes, intercâmbio de ideias e interação social, portanto, o facilitador deve fazer com que a ludicidade seja promovida de forma planejada, organizada, e que possibilite a evolução do educando, ampliando seu conhecimento e a sua compreensão.

O professor deve dispor de uma variedade de atividades, estando flexível para adaptá-las e recriá-las, tendo em vista que, as crianças de hoje, são bem diferentes das crianças do passado, então é preciso que haja uma atualização nas brincadeiras, brinquedos, jogos, e até mesmo no modo de interagir com a turma. É importante, também, que o professor troque experiências com outros professores da sua escola, visando o crescimento pessoal e coletivo. O profissional, principalmente do Ensino Fundamental I, deve investir na sua própria formação, lendo, pesquisando, observando, trocando informações com outros profissionais, na busca de alternativas para subsidiar suas práxis.

A família, junto à escola, também deve desempenhar seu papel na educação da criança, já que o mesmo, no 1º ano do Ensino Fundamental, tem esses dois hemisférios sociais de interação. Os pais, primeiramente devem reconhecer o verdadeiro objetivo que a escola tem em relação aos seus filhos, pois muitos responsáveis pensam que as crianças só vão à escola para desenhar, pintar, brincar, sem nenhuma finalidade, sendo que o verdadeiro objetivo da escola é ajudar as crianças a construir uma base sólida que lhes facilita a aprendizagem de habilidades (Matias, 2016).

O segundo passo da família é dar liberdade para que a criança possa se expressar e dar asas à sua imaginação e criatividade, deixar que falem abertamente o que pensam sem ser reprimidas. Alguns pais são muito autoritários, afirmando que consideram os filhos rebeldes, pois, “fazem bagunça” ou “sujam muito”, e se derem liberdade demais podem acabar perdendo o respeito, por conseguinte, os filhos acabam se bloqueando e se reprimindo ao ponto de se acharem incapazes de tomar iniciativas de qualquer atividade nos mais diversos lugares.

Mas esta relação pode mudar através de conversas e regras conversadas, pois as crianças devem ter regras impostas sim, principalmente em casa. Porém, devem ter suas mentes abertas para a iniciativa e autonomia, para poder desenvolver-se melhor em casa, na escola e na vida.

Um grande problema nessa relação família/escola é que se confundem esses papeis. Em casa, a criança deve aprender valores fundamentais para o convívio social, como: não falar de boca cheia, respeitar os mais velhos, não se intrometer nas conversas dos adultos, jogar lixo na lixeira, andar sempre limpo e cuidar da higiene pessoal, dentre outros aspectos. Na escola, se ensina a ciência do conhecimento para o trabalho e até mesmo para o uso pessoal, aqui se aprende matemática, português, ciências, educação física/recreação, etc. e reforçam-se os valores trazidos de casa (Matias, 2016).

Muitas famílias lamentam os períodos de férias escolares, pois as crianças passarão o mês incomodando em suas casas. Como explica o filósofo Mário Sérgio Cortella (2017), as escolas não têm om papel de educar seus alunos. Esse é o dever dos pais e da família.

Portanto, as famílias são responsáveis pela educação e a escola tem a tarefa da escolarização da criança. Por mais que uma criança passe grande parte do dia dentro de uma sala de aula, o maior tempo é (ou deveria ser) com a família.

Santos (2015) explica que muitos pais compreendem com exatidão que as escolas estão com variados problemas, alguns dos mais absurdos, porém nunca abriram o caderno do filho e lhe ajudaram em um dever de casa ou nunca foram em uma reunião. Não os culpamos totalmente, afinal nem sempre é possível sair do trabalho, este que garante o sustento familiar, e acabam exaustos no final do dia.

Contudo, não obstante a essas dificuldades, quem dá a base, a sustentação e as diretrizes para o crescimento dessa criança é a família dela. É um trabalho que deve ser feito em conjunto. E é extremamente importante que os pais compreendam que a escola deve ser um complemento na formação da vida de uma criança.

Com um ambiente estudantil deficitário, os obstáculos são muito maiores na trajetória acadêmica, todavia não são insuperáveis. Os pais devem cobrar que os governantes façam o dever deles, mas também devem fazer a sua parte. Somos todos responsáveis pelo futuro das crianças.

JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Na atualidade, nota-se que o ensino e aprendizagem dos conteúdos da Matemática, continuam a representar um desafio tanto para o professor que ensina quanto para o aluno que aprende. Isso acontece principalmente porque ainda existe a percepção de que o conhecimento relacionado a essa disciplina permanece complexo. Esse problema se intensifica ainda mais quando os professores utilizam práticas metodológicas que ao invés de facilitar a aprendizagem do discente torna sua apreensão dos conteúdos ainda mais desafiante.

Esse estado de desestímulo mostra que existem contrapontos a serem enfrentados, tais como: a necessidade de rever um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados; necessidade em reformular objetivos; rever/reorganizar conteúdos; utilizar metodologias específicas e implementar ações voltadas para a formação continuada e cooperativa do professor, questões estas, indissociáveis da educação no campo da Matemática. Entretanto, cada professor sabe que enfrentar esses desafios não é tarefa simples, e nem para ser feita de forma solitária.

Segundo Fontes (2009) 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 e memorização, colocando-se de lado o questionamento, a criatividade e a criticidade para se reter ainda mais os conteúdos.

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.

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 à 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 (VALADARES, 2007).

Um aspecto importante nessa discussão refere-se ao fato de que ensinar Matemática na atualidade difere muito da forma em que a disciplina era transmitida no passado e 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 Matemática

Diversas variáveis intervêm no ensino de Matemática, a falta de materiais didáticos e um professor geralmente sem formação especifica para essa atuação. Estudos têm revelado que essa disciplina contribui para o fracasso escolar, na medida em que seu ensino, de maneira geral, está distante das questões do cotidiano dos alunos, provocando um sentimento aversivo a seu respeito e o pensamento de que só alguns indivíduos têm condições de aprender matemática, ou seja, é uma disciplina que parece destinada a poucas pessoas.

Uma crença que envolve o ensino da matemática é a de que basta 'saber matemática' para ensiná-la, deixando de lado a forma através da qual se constroem as noções no pensamento do aluno. Observam-se, no cotidiano da escola, que poucos são os alunos que de fato "aprendem matemática" e, pelos depoimentos de antigos alunos, verifica-se que pouco resta dessa 'aprendizagem'. Raramente se busca investigar os reais motivos do fracasso no ensino da matemática, principalmente no que diz respeito à própria metodologia utilizada para seu ensino.

Piaget anuncia que a matemática

> (...) nada mais é do que uma lógica, que prolonga da forma mais natural a lógica habitual e constitui a lógica de todas as formas um pouco evoluídas do pensamento científico. Um revés na matemática significaria assim uma deficiência nos próprios mecanismos do desenvolvimento do raciocínio (PIAGET; GRÉCO, 1974, p.63).

Uma explicação encontrada para o 'fracasso' na matemática é que o aluno já recebe a matéria pronta, organizada, ao passo que, segundo Piaget e Gréco (1974, p.65), num contexto de autonomia, o aluno "é solicitado a descobrir por si mesmo as correlações e as noções e assim recriá-las até o momento em que experimentará a satisfação ao ser guiado e informado. "A insuficiente dissociação entre as questões lógicas e as numéricas ou métricas é outra justificativa para o fracasso: "uma lei de evolução é muito clara, todas as noções de matemática principiam por uma construção qualitativa antes de adquirirem um caráter métrico" (PIAGET; GRÉCO, 1974, p.67) Através de um trabalho autônomo, espontâneo, a partir de seu saber e de sua lógica o aluno chega à necessidade de construir os conceitos de forma a tornar a matemática algo significativo para sua vida.

> O sujeito de saber não pode ser compreendido sem que se o apreenda sob esta forma específica de relação com o mundo. Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, a partir do sujeito do saber (da razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso apreender a sua relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 61)

Defende-se assim uma proposta pedagógica comprometida com a construção do conhecimento matemático que paute a preocupação com a atividade do jovem e do adulto através das questões que envolvem não somente os saberes escolares, mas a relação destes saberes com o mundo em volta do aluno.

Neste contexto, a construção coletiva é uma estratégia, isto é, cooperar não é fazer pelo outro, nem o tornar dependente, mas dar condições para que o outro possa chegar a soluções próprias para as situações-problemas através das trocas, de sugestões e novos saberes discutidos no grupo, correndo o risco que este tipo de atividade engendra: a possibilidade do erro. Ao expor o seu ponto de vista, o aluno tem a oportunidade de confrontar e de testar suas hipóteses num clima de liberdade e aceitação, dando-se conta de seus 'erros', contradições e incoerências para formular novas coordenações a fim de atingir o objetivo proposto: a nova aprendizagem.

Este tipo de estratégia pedagógica busca um sujeito autônomo e ativo. O aluno cujos pontos de vista não são confrontados, que não se dá conta de que a aprendizagem se dá por meio de um esforço pessoal e individual, torna-se um sujeito passivo, dependente, pouco criativo.

Para Piaget (1994), os jogos tornam-se mais significativos a medida que a criança se desenvolve, pois a partir da livre manipulação de materiais variados, ela reconstrói objetos e reinventa as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Para Piaget essa adaptação deve ser realizada na infância consiste em uma síntese progressiva da assimilação com acomodação, e por isso que pela própria evolução interna os jogos das crianças se transformam pouco a pouco em construções adaptadas exigindo sempre mais do trabalho afetivo.

Os jogos favorecem o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a auto expressão. Encorajam o desenvolvimento intelectual por meio de exercícios da atenção, e também pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos, como comparação e descriminação; e pelo estimulo a imaginação. Todas as vontades e desejos das crianças são possíveis de serem realizados através do uso da imaginação, que a criança faz através do jogo,

Desta forma, não podemos utilizar o jogo como divertimento para gastar energias, mais sim para favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral da criança, sendo assim o jogo assume um papel fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois com ele a criança se propõem a compreender de forma mais dinâmica e prazerosa facilitando o aprendizado desta. Sem contar com a grande contribuição que o jogo traz para a criança pois o mesmo trabalha com o movimento do corpo.

METODOLOGIA

O estudo exigiu uma pesquisa bibliográfica de natureza descritiva que foi elaborada a partir do levantamento de fontes referenciais, artigos, livros no campo da Matemática.

Demo (2002) avalia o trabalho científico pela sua qualidade política e pela sua qualidade formal. Para melhor entendimento, a qualidade política refere-se aos conteúdos, fins e substâncias do trabalho; já a qualidade formal diz respeito aos meios e formas usados na produção do trabalho, ao domínio de técnicas de coleta e interpretação de dados, manipulação de fontes de informação, conhecimento demonstrado na apresentação do referencial teórico e a apresentação escrita ou oral em conformidade com as exigências acadêmicas.

Para tanto, faz-se necessária a pesquisa e esta, por sua vez, pode ter vários conceitos, contudo, Demo (2002) assim discorre:

> A pesquisa é uma atividade cotidiana como uma atitude, um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático (p. 34).

Portanto, para a realização da pesquisa, foi necessária a leitura preliminar das fontes bibliográfica – para familiarização com o assunto; a leitura seletiva – para selecionar o material necessário; a leitura reflexiva – para melhor compreensão do assunto e a leitura interpretativa, com base nas abordagens teóricas discutidas pelos autores pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos ministrados no processo ensino-aprendizagem no 3º ano do Ensino Fundamental é uma necessidade, pois leva o aluno a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se, sem perder o prazer em aprender. Portanto, é preciso habilitar professor para utilizar os jogos matemáticos tão necessários à formação e a aprendizagem da criança possam ser inseridos como aspectos indispensáveis no tríplice relacionamento educando-aprendizagem-educador.

À luz dessa questão quando o professor organizar suas atividades em sala de aula, deve selecionar aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida o professor deve criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância dos alunos trabalharem na sala de aula em grupos, interagindo uns com outros, pois este trabalho coletivo facilitará o próprio autodesenvolvimento individual. Cabe ao professor em sala de aula estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho.

O professor é quem cria oportunidades para que os jogos matemáticos no 3º ano do Ensino Fundamental seja um conteúdo presente no cotidiano da sala de aula. Com base nas observações da realidade da escola é preciso ter em mente que o trabalho com os jogos matemáticos voltados para a aprendizagem da matemática deve ser realizado com maior frequência, uma vez que os professores da escola ainda se limitam a um ensino tradicional.

Seria importante, então que os professores diversificassem os recursos didáticos utilizados na aprendizagem matemática das crianças incluindo: sucatas, material reciclável e o uso de recursos audiovisuais. Além disso, deve haver a preocupação com a capacitação dos professores para trabalharem produtivamente com as metodologias voltadas para o ensino e aprendizagem da matemática no 3º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma a partir das informações obtidas durante pesquisa chegou-se à conclusão que as metodologias referentes aos jogos no ensino da Matemática utilizadas por muitos professores têm obtido resultados positivos em relação a aprendizagem das crianças, ainda que se reconheça como importante que estes profissionais revejam o planejamento e os recursos para torna-los ainda mais atraentes as crianças, incluindo-se recursos tecnológicos que possam conectar os alunos a realidade vivenciada.

De forma objetiva, pode-se afirmar que o resultado do trabalho realizado por muitos professores na disciplina de Matemática não tem sido satisfatório em virtude de dois aspectos principais: a formação lúdica insuficiente para lidar com a elaboração e aplicação dos jogos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os poucos recursos didáticos que a escola provê para o trabalho com os jogos no contexto do ensino da matemática.

Portanto este estudo torna-se importante uma vez que vem contribuir para o alargamento de discussões acerca das metodologias utilizadas no ensino da Matemática para o 3º ano do Ensino Fundamental. Temos a convicção de que não é uma pesquisa fechada haja vista que pode suscitar discussões, críticas e sugestões para um melhor aprimoramento do estudo.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, Loyola, 11ª edição, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

BICUDO, M. A. V. (Org**.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (2000 a). **Parâmetros curriculares nacionais** – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP.A, 1998.

BORBA, I. A. **Construtivismo e História da Matemática**: uma aliança possível. In: IV Seminário Nacional de História da Matemática. Natal, RN. Anais... Rio Claro, SP: Editora da SBHMat, 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BROTTO, A.C. **Jogos educativos no ensino de competências lógicas**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, D. L. de: **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1990.

CORREIA, Julia P. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para o ensino de matemática. São Paulo: CAEM – IME/USP, 2010.

FONTES, F. S. Alguns "porquês" na História da Matemática e suas contribuições para a Educação Matemática. In: **Cadernos CEDES 40**. História e Educação Matemática. Campinas: Papirus, 2009.

FRANCO, V. S. **O laboratório de ensino de matemática e a identificação de obstáculos no conhecimento de professores de matemática**. ZETETIKÉ – Cempem – FE – Unicamp – v. 18 n. 34 – jul/dez – 2010.

FUMAGALLI, Silviane**. A perspectiva sócio-histórica na aprendizagem através de jogos matemáticos**. Universidade de Brasília, 12/10/2005, disponível em <www.cereja.org.br/pdf/revista_v/ Revista_SilvianeBarbato.pdf>, acessado em 10/10/2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KNIJNIK, T. F. O. **Contando a História da Matemática**. São Paulo: Ática, 2010.

LARA, Maria de Glória. **Jogos na educação criar, fazer, jogar**. Editora Cortez, 6ª edição. São Paulo, 2005**.**

NETO, C. F. **Por uma educação matemática como intersubjetividade**. IN: Educação Matemática. São Paulo: Cortez, 2005

NEVES, Regina Célia. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino/aprendizagem da matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação criar, fazer, jogar**. Editora Cortez, 6ª edição. São Paulo, 2005.

LORENZATO, Sérgio**. Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-38. BARROSO, M. M.

MONTEIRO, C. V.; TEIXEIRA, C.Z. **O Movimento de Matemática Moderna e suas implicações no ensino de 1º e 2º graus no Brasil**. Escritos sobre Educação, Ibirité, v.3, n.1, 2008.

MONTEIRO, C.V. **A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática**. Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2012.

MOTA, A. **Três estudos sobre história e educação matemática**. Campinas: tese de doutorado, Faculdade de Educação - UNICAMP, 2013

OLIVEIRA R. L. S.; SILVA S. C **A Pesquisa em História da Matemática e Suas Relações com a Educação Matemática**. São Paulo: UNESP, 2009.

OLIVEIRA, Marta kohl. **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** Editora Scipione, 2ª ed., 1995.

RIZZO, U. História da Matemática e Educação. In: **Cadernos CEDES 40**. História e Educação Matemática. 1 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003

ROSA, M.C. **Um enfoque transdisciplinar à educação e à história da matemática**. In: BICUDO, M. V.; BORBA, M. Educação matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, M. A. **A História na educação matemática**: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Jogos: aspectos que o professor deve considerar no trabalho pedagógico.** Revista do Professor, Porto alegre, v.20, n.80, p. 5-6, out / dez. 2004.

VALADARES,C. M. **Concepções de Professores de Matemática sobre a utilização da História da**

Matemática no processo de ensino-aprendizagem. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Departamento de Matemática, 2007.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS DO 1º E 2 º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PLAY AS A PEDAGOGICAL TOOL IN INCLUSIVE EDUCATION FOR 1ST AND 2ND GRADE STUDENTS

ISSN: 2674-6077

Ruth da Costa Souza [1]

RESUMO

Este artigo discute as questões referentes à importância da ludicidade no processo de inclusão no ambiente escolar. O presente trabalho tem como objetivo mostrar que a inclusão é algo que pode acontecer verdadeiramente na escola de acordo com as necessidades educativas especiais. A metodologia para a construção deste artigo foi à pesquisa bibliográfica e documental mediante o método descritivo. Assim cabe à escola proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado do aluno com necessidades especiais de forma lúdica. Aceitar a criança com necessidades especiais é aceitar também suas diferenças e limitações, sendo que para isso um dos recursos mais apropriados é a ludicidade e suas interfaces.

PALAVRAS-CHAVE: ludicidade. Inclusão. Escola. Aluno.

ABSTRACT

This article discusses the issues regarding the importance of playfulness in the inclusion process in the school environment. The present work aims to show that inclusion is something that can truly happen at school according to special educational needs. The methodology for the construction of this article was bibliographic and documentary research using the descriptive method. Thus it is up to the school to provide a favorable environment for the learning of students with special needs in a playful way. Accepting the child with special needs is also accepting their differences and limitations, and for this, one of the most appropriate resources is playfulness and its interfaces.

KEYWORDS: playfulness. Inclusion. School. Student.

[1]Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

O foco de interesse deste artigo científico é compreender o lúdico como ferramenta pedagógica na educação inclusiva dos alunos do 1° e 2° ano do ensino fundamental, tendo em vista que as práticas pedagógicas da educação infantil apresenta conteúdos programáticos devem favorecer o desenvolvimento físico e emocional, propiciando uma interativa pedagógica que favoreça o aluno interesse, em participar das atividades escolares, despertando a imaginação e a criatividade.

Diante do exposto, é importante ter em mente que a escola precisa gerar projetos pedagógicos voltados a incorporar o lúdico em suas atividades escolares, como ferramenta de apoio e suporte para realização do seu trabalho em sala de aula. Por isso, a importância da existência de uma proposta pedagógica que o lúdico como instrumento de aprendizagem na educação inclusiva dos alunos do 1° e 2° ano do ensino fundamental não só necessária, mas sim indispensável é a utilização do lúdico como parâmetro educativo.

Este trabalho justifica-se por apresentar subsídios para uma ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo, enfatizado as atividades lúdicas, visto que o jogo e o brinquedo são estímulos essenciais para o desenvolvimento físico e mental da criança.

Desse modo, a aprendizagem como centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como meta da escola, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar, são condições de base para que se caminhe na direção de escolas mais acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de serem receptivas a todas as crianças, pois as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

O objetivo geral do estudo consiste em despertar a importância do lúdico para o processo de ensino aprendizagem na educação inclusiva dos alunos do 1° e 2° ano do ensino fundamental de modo que vislumbrem este recurso metodológico afim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e inteligências múltiplas dos educandos no ambiente escolar através da inserção da ludicidade nas práticas pedagógicas. O método utilizado para a construção deste artigo foi à pesquisa bibliográfica e documental mediante o método descritivo.

Para revisão da literatura serão utilizados teóricos como Piaget (1982), Vygotsky (2002), Cunha (2012) e outros, que tratam com muita evidência a temática em questão, pois utilizam pressupostos teóricos que embasam a temática, além da legislação educacional que oferece suporte legal a discussão sobre o assunto.

Com esse pressuposto, esse trabalho visa fazer uma definição do lúdico, sua história através dos tempos, um esclarecimento da importância da implementação da ludicidade na escola no desenvolvimento do educando como: memória, interação, socialização, detectando as dificuldades encontradas no ambiente escolar, envolvendo os mesmos na construção no processo de produção e busca de conhecimentos.

Como questão problema busca-se resposta a seguinte indagação: Como o lúdico favorece como ferramenta pedagógica na educação inclusiva dos alunos do 1° e 2° ano do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem? A hipótese do estudo afirma que as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade.

O estudo está organizado da seguinte forma: inicialmente, aborda-se o histórico sobre a ludicidade e a inclusão educacional. Em seguida, destaca-se o conceito e características da ludicidade no processo de inclusão. Na sequência, evidencia-se A combinação entre ludicidade e inclusão no sentido de favorecer o processo

pedagógico no 1º e 2º anos do ensino fundamental e, finalmente, discute-se a legislação que fundamenta o uso da ludicidade na educação inclusiva.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA LUDICIDADE E DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A ludicidade tem constituído uma estratégica dinâmica para aprimorar a aprendizagem do aluno, principalmente por estimular a criatividade e a imaginação da criança, especialmente quando envolvida com as atividades próprias do ensino e aprendizagem. Santos (2012, p.12), 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 utilizando-se o jogo e a brincadeira. 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. Nesse contexto, pode-se compreender que o lúdico, no passado, era introduzido na escola com o intuito único de entreter os alunos para que fosse evitada qualquer desordem ou perturbação no decorrer das aulas.

Ao longo da história, deve-se salientar que a recreação sempre esteve associada ao lúdico, às brincadeiras e os momentos de lazer. Verifica-se na história da Roma e da Grécia antiga, nessa época Platão (428 a.C a 348 a.C) comenta a importância de se aprender brincando, em oposição à utilização da violência e da opressão.

Outro importante momento histórico consta nas obras de Aristóteles (384 a.C a 322 a.C), o qual, segundo Kishimoto (2009, p. 29) suas ações eram similares as de Platão, visto que, para este filósofo grego, o uso da recreação era limitado às atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura. Mas, nessa época, ainda não se discutia o emprego do jogo como recurso para o ensino da leitura e do cálculo.

> O jogo visto como recreação, desde a Antiguidade Greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação (KISHIMOTO, 2009, p. 28).

Desde a Idade Antiga já se pensava no jogo como elemento importante na educação do homem. Nessa época, os gregos atribuíam um grande valor aos jogos que promovessem atividades físicas, visando assim auxiliar na formação física e moral de seus cidadãos. Ainda que a própria concepção de esporte tenha passado por enormes transformações durante todos esses séculos, as discussões sobre a sua relação com a educação continuam presentes.

Também merece referência, de acordo com Kishimoto (1993), a importante contribuição demarcada nas obras de Horácio (65 a. C a 8 a. C) e Quintiliano (35 d. C a 96 d. C), sobre a utilização de guloseimas (doces com formas de letras do abecedário), elaboradas pelas doceiras de Rolha, destinadas ao aprendizado das letras. Assim, é evidente que o ato de praticar o jogo, aliando-o aos conceitos de aprender e ensinar, mesmo sem a intencionalidade para a educação, tornou as escolas mais importantes e mais dinâmicas para a sociedade.

Essas concepções receberam, à época, o nome de “ludus”, significando que corpo e a mente se fortaleciam de força e ânimo. O mesmo autor tem uma concepção sobre o jogo que engloba diferentes contextos na relação com a língua:

> O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto. Esses três aspectos permitem a compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam (KISHIMOTO, 2009, p.16).

Na Idade média, a palavra de ordem para a educação era a disciplina. Tal fato se deve à característica forte e influente do Cristianismo em todos os ramos da sociedade. Por volta do século IX a XII, as escolas eram chamadas de episcopais e anexas (mosteiros), que tinham a função de repassar os dogmas criados pela Igreja, o que se distanciou do conhecimento cientifico do desenvolvimento da inteligência, visto que a chamada decoreba é uma palavra de ordem nesse momento histórico. Pouco se falava em jogos, pois não eram bem vistos pela igreja, pois indicavam semelhanças aos comportamentos de prostituição e de embriaguez (KISHIMOTO, 1998).

Ainda segundo Kishimoto (2009, p. 19), com o Renascimento (séc. XIII a XVII), a sociedade volta-se para os aspectos pagãos da cultura, que influenciam fortemente os ideais pedagógicos da época. O jogo é posto em prática na educação com o ideal de não deixar o corpo morrer, mas desenvolvê-lo.

Kishimoto (2009, p. 63) diz que com o Renascimento e durante o século XIX, as preocupações mundiais com a educação infantil passam a levar em conta os estudos de Rousseau (1690), Pestalozzi (1720) e Fröebel (1832). Nessa época, a recreação passa a ser associada a noção de jogos e brincadeiras, utilizado por várias linhas de pesquisas com os mais diversos objetivos pedagógicos, caracterizando assim a utilização do lúdico e do ato de brincar na escola e na vida.

O século XX chega com os jogos já inseridos na educação da criança, a ponto de surgir uma teoria que revolucionaria todo o sistema educacional até então posto em prática. Fala-se da área de estudo do desenvolvimento infantil em uma perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1896 a 1934), a qual salienta entre outros elementos, os fundamentos teóricos mais importantes para se descrever o imaginário de uma criança enquanto faz uso de um brinquedo (KISHIMOTO, 2009, p. 64).

Dessa forma, segundo Almeida (2012), quando brincam, as crianças utilizam a imaginação colocando como suas principais representações o mundo em que estão inseridas. Elas querem ser mães e assim o fazem com o brinquedo, querem ser uma referência do seu cotidiano, com a brincadeira elas podem ser e assim, o seu aspecto socialização interfere diretamente no modo como enxerga o mundo.

> Gostaria de considerar aqui o valor de aprendizagem espontânea que tem a brincadeira, ou seja, considerá-la como instrumento com poder suficiente para provocar a aquisição espontânea de novas habilidades e conhecimentos, [...], sem perder de vista o fato de que o tipo de jogo é limitado pelas possibilidades cognitivas, físicas e sociais do indivíduo (MURCIA et al., 2008, p. 43).

É importante salientar que esses estudos teóricos foram a base do surgimento dos jogos e brincadeiras na cultura da humanidade, e cada cultura apresenta suas características e peculiaridades para transmissões de geração a geração.

A existência do mundo adulto permeando o mundo infantil não é novidade. O que interessa, nesta abordagem, é a possibilidade de a criança (re) elaborar situações vividas através do brincar, muitas relacionadas com aspectos da vida adulta. A criança é essencialmente

lúdica, utiliza o brincar como um aprendizado sociocultural, ao produzir seus próprios brinquedos, registra neles suas histórias e a história de suas famílias. Esse desejo de conhecer justifica seu grande interesse pelos restos da história (KISHIMOTO, 2009, p. 24).

> As ideias e as ações que as crianças adquirem provem do mundo social em que vivem incluindo a família e o seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classe, os materiais e os pares. O conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influência do currículo e dos professores. Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola. E esse é o fator é bastante negligenciado pela maioria das escolas que privilegiam atividades individuais orientadas (KISHIMOTO, 2011, p. 30).

No âmbito da vida cotidiana leva-se em consideração a interação da criança com os bens socioculturais do seu grupo e os conhecimentos das famílias sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental estão contempladas as práticas cotidianas relacionadas aos cuidados, à educação e às formas de interação família-comunidade, no que se refere à criança.

É o adulto que pode proporcionar oportunidade para a criança ver coisas interessantes, mas é indispensável que se respeite o momento de descoberta da criança para que ela possa desenvolver sua capacidade de concentração. Assim como a criatividade da pessoa que interage com a criança poderá torná-la criativa.

Durante muitos anos a sociedade em geral assistiu, sem incômodo, a total segregação das pessoas com necessidade especial: elas já viveram nas ruas, já foram prisioneiras em asilos e até mesmo em casa por não ser aceitas pela sua própria família, já frequentaram escolas especiais, onde fica bem distante de ter uma convivência social e uma sociedade igualitária (SASSAKI, 2012).

Porém, esse contexto vem mudando graças a grandes lutas das pessoas com deficiência, seus familiares e organizações visto que é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934/96), que afirma a oferta da Educação Inclusiva que se inicia na Educação infantil até o fundamental.

Nesse sentido, as escolas precisam se reestruturar para que possam assegurar que todos os alunos possam ter acesso ás oportunidades educacionais e sociais oferecida pela escola, impedindo à segregação e o isolamento dessas crianças no âmbito educacional, pois os indivíduos estão vivendo nas escolas momentos de transformação para que possam atender a todos sem distinção, com o objetivo de satisfazer as necessidade básica da aprendizagem de todos as crianças, jovens e adultos devem estar em condições de aproveitar sem limites e restrições as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básica de aprendizagem.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem como leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), É necessário para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento político, econômico e tecnológico da atualidade.

A criança com necessidade especial geralmente precisa de atendimento especializado, seja para fins terapêuticos, como fisioterapia ou estimulação motora, seja para que possa aprender a lidar com sua dificuldade e a desenvolver suas potencialidades intelectuais e cognitivas. A educação inclusiva tem se organizado para

atender especifica e exclusivamente alunos com necessidade especial tem sido uma das áreas que vem desenvolvendo estudos científicos e metodológicos para melhorar o atendimento a essas pessoas principalmente na rede regular de ensino.

Portanto, educação inclusiva segundo Sassaki (2017) é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação. Trata de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos como o direito de todos.

É necessário entender a diferença entre educação especial e educação inclusiva, o que não é fácil fora dos âmbitos especializados. Sassaki (2009) explica que desde 2001, o Conselho Nacional de Educação já definira que *educação especial*, modalidade de educação escolar, é.

> O processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (SANTOS, 2016, p. 47)

Essa educação abrange dificuldades acentuadas de aprendizagem, não vinculada a uma causa orgânica específica, ou então relacionada a condições, disfunções, limitações ou deficiências, e mesmo às altas habilidades, ou seja, grande facilidade de aprendizagem que leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Por este motivo, até mesmo alguns educadores têm tido o entendimento de que educação inclusiva é simplesmente a soma de ações e procedimentos para integrar alunos com deficiências em escolas regulares, sentido não coerente com a definição no campo educacional. Educação inclusiva é entendida como aquela que provê a todos o mesmo direito de acesso ao ensino, ou seja, à cultura e conhecimento científico, compreensão de cidadania, apreciação da arte e, principalmente, desenvolvimento da potencialidade cognitiva.

A todas as pessoas portadoras de necessidades especiais cabe o direito indiscutível de participarem da vida social, de terem acesso aos atendimentos médicos, psicológicos e quaisquer outros que os ajudem a viver de modo pleno, satisfatório e digno. Essas medidas são necessárias, talvez não suficientes em todos os casos, para que exerçam a prerrogativa que têm, de terem suas diferenças e limitações reconhecidas, e assegurada a real inserção em sua comunidade (MANTOAN, 2011).

No entanto, para alunos com deficiências cognitivas mais graves, a necessidade educacional deverá ser atendida por escolas especiais, com professores e funcionários preparados e dedicados a suas especificidades, e que terão mais condições de aumentar suas oportunidades de vida melhor. “Incluir” estes jovens em turmas regulares que não acompanharão constituem-se na verdade em forma de exclusão maior ainda.

As escolas brasileiras não estão preparadas para inclusão, pois o que se observa é o despreparo para acolher e lidar com o diferente. A ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade, portanto pensar nessa diversidade é pensar na diversidade de valores sociais sem distinção alguma.

Assim, o importante é resgatar todo valor histórico cultural de cada indivíduo indistintamente, buscando a integração e a socialização para que, não se sintam mais um número, mais uma cadeira ocupada em sala de aula, mas sintam-se pessoas capazes de integrar-se no ensino aprendizagem, no entanto, a prática pedagógica deve acontecer sucessivas mudanças, buscando novos métodos de ensino, novos currículos, novos valores e novas práticas educacionais.

Segundo Edler (2018), não se trata apenas de garantir a matrícula e conseguir um lugar numa turma para os alunos especiais. Embora o tema esteja ganhando espaços nos fóruns nacionais e internacionais, deve ser debatido. Os educadores devem examinar a questão, buscando seus pontos e contrapontos, sempre em busca de boa qualidade das respostas educativas das escolas, para tanto, de um lado, há que remover as barreiras arquitetônicas e de outro melhorar a qualidade da aprendizagem e das interações entre todos os alunos.

Quanto à modalidade de inserção, uma das opções de integração escolar denomina-se corrente principal e seu sentido é analógico a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai levando todo tipo de aluno, com ou sem capacidade ou necessidade especifica. O aluno com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, sua formação sendo adaptado ás suas necessidades especificas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai de inserção as classes regulares ao ensino em escolas especiais.

Na atualidade, a educação inclusiva é concebida como modalidade com especificidade ao educando com a procura e o desenvolvimento de novos meios de educar, de forma apropriada a diversidade dos educandos que seja conciliável aos princípios democráticos da educação para todos (MANTOAN, 2011), o que dizer que educação inclusiva estar em harmonia como proposito da educação geral, incumbindo-se de arcar com sua responsabilidade com as crianças com necessidade especiais.

Conforme afirma Oliveira (2018, p.33):

> O princípio orientador da educação Brasileira contemporânea é o da escolarização com qualidade social para todos, e as diretrizes nacionais instituídas pela resolução nº 02/2001 do CNE destacam necessidade de construção, no sistema regular de ensino de ensino, de condições de escolarização para todos os alunos, inclusive para aqueles alunos com deficiências, garantindo atendimento especializado sempre que necessário para aluno e o apoio educacional à escola no seu conjunta.

A Educação Inclusiva segue o mesmo propósito dos aspectos gerais da educação comum, oferecendo o atendimento de pessoas com necessidades especiais na educação, favorecendo a sua participação na sociedade, criando alternativas de atendimentos especializados, com metodologias de acordo com sua necessidade e fazendo uso de recursos e matérias especializados.

A LUDICIDADE COMO CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS E ESPÉCIES

Segundo Nhary (2006) as atividades lúdicas são importantes no desenvolvimento do sujeito que tenha ou não alguma limitação, durante as atividades lúdicas todos são vistos como capazes de realizar a atividade coletivamente, dentro das suas capacidades físicas, intelectuais, sociais. Desta maneira, o educando especial é incluído através da ação lúdica. Isso porque o mais importante nestas atividades é o desejo de estar junto com o outro, mesmo que seja para competir, é poder usufruir do movimento de prazer.

Considera-se que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida.

A ludicidade constitui um instrumento pedagógico essencial, sendo utilizado como meio de interação ou como forma de despertar na criança o interesse pela leitura e escrita, possibilitando a formação do autoconceito positivo, havendo assim um desenvolvimento integral do educando.

Portanto, brincar é uma necessidade básica. Reforçando esta afirmação, Santos (2010) destaca que:

> As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permite a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolver efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente (p. 20).

Portanto, quando se valoriza as atividades lúdicas, percebe-se como a atividade natural, espontânea é necessária para o aluno, pois através dela, o educando pode exercer sua capacidade de criar e imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são ofertadas. Diante disso a atividade lúdica pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem do portador de necessidades especiais e sua inclusão no ambiente escolar.

A ludicidade deve estar dentro do espaço da sala de aula, pois este um lugar de encontro de pessoas com suas singularidades, no momento em que estão descobrindo muitos conhecimentos, com relação a vida e o mundo, começando uma caminhada que marcará profundamente a sua história, as inter-relações entre os indivíduos, seus sentimentos, afetos e sonhos, precisam ser legitimados, buscando a superação da fragmentação e do isolamento.

Portanto, no processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1° e 2° ano do ensino fundamental contribui para o desenvolvimento aprendizado da criança, pois ela por si, só já possui suas necessidades de brincar, jogar, então o professor deve aproveitar-se dessas necessidades e aplicar a atividades lúdicas educativas, que irá proporcionar as crianças o prazer funcional, ou seja, o brincar com uma função, uma finalidade, e obterá bons resultados em relação à aprendizagem.

Em relação às características das atividades lúdicas BRASIL (p. 43, 2006) afirma que: ¨É preciso que alguns pontos sejam enfatizados, para que uma atividade pedagógica seja lúdica, que permita à fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, pois do contrário será compreendido apenas como mais um exercício¨.

As atividades lúdicas tornam-se significativas a medida que a criança se desenvolve, pode-se dizer que o lúdico se torna um meio facilitador da alfabetização, pois a criança que tem uma infância bem estruturada, com certeza vai adquirir segurança de si própria.

Para Almeida (p.101, 2003) ¨O método lúdico de ensinar, consiste em alfabetizar a criança, de forma prazerosa, participativa, por meio de textos, frases e palavras significativas relacionadas ao seu mundo e sua vida¨. À medida que a criança cresce é por meio da brincadeira que ela se comunica com o outro e aprende a se relacionar, sendo assim é através da brincadeira e da relação com o brinquedo que ela expressa seus sentimentos, por isto pode-se dizer que eles são um elemento transmissor e dinamizador de costumes e de suas condutas.

Segundo Vygotsky (1994), para compreender a passagem de um estágio de desenvolvimento da criança para outro, somente é possível através das brincadeiras, que ela realiza, uma vez que o brincar já é de natureza da própria criança. Sendo assim, é possível afirmar que o lúdico é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, por ser uma necessidade da criança e utilizar das brincadeiras para vivenciar situações de seu cotidiano seja de socialização ou conflituosas. Com os desafios lúdicos o professor estimula o pensamento, desenvolvem a inteligência, fazendo com que a criança alcance níveis de desenvolvimento que só seu interesse pela atividade pode provocar.

LUDICIDADE E INCLUSÃO: UMA COMBINAÇÃO QUE FAVORECE O PROCESSO PEDAGÓGICO NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ESTÍMULO A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão não é uma prática educativa a ser feita de qualquer forma, exigem conhecimento de pais, professores e demais profissionais e sociedade. Ela reforça a pratica de que as diferenças podem ser aceitas e respeitadas. Atualmente, na sociedade percebe-se a fase de mudanças nos setores: educacional, político e social e econômico.

Com isso, é importante evitar os erros do passado e criar para os alunos com necessidades especiais estratégia em sala de aula e recursos adequados para desenvolver melhor o conhecimento de modo agradável nos espaços educacionais, favorecendo com isso uma verdadeira inclusão no espaço escolar.

Diante disso os autores estudados mostraram em suas pesquisas que é possível incluir pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar utilizando a ludicidade com instrumento importante para essa conquista. Mais também poder público tem um papel fundamental para alcançar esses anseios, investindo mais em estrutura física das escolas e formação dos profissionais para atender a demanda. Diante disso, ainda é necessária a quebra de paradigmas para mostrar a todos que cada indivíduo que possui ou não alguma deficiência deve ter seus direitos respeitados. A inclusão "passa por uma mudança no modo de vermos o outro, de agirmos para que todos tenham seus direitos respeitados." (MANTOAN, 2001).

Enfatiza-se ainda que a ludicidade possa ajudar tanto no processo de ensino-aprendizagem do aluno portador de necessidades especiais quanto os outros alunos considerados "normais". Portanto o lúdico deva ser valorizado e divulgado em todas as escolas como instrumento facilitador e construtor de conhecimentos dentro do processo inclusão para todos alunos com ou sem deficiência.

O professor é a peça fundamental deste processo, devendo ser considerado um elemento essencial. Pode-se dizer que quanto maior e mais ricos forem seus conhecimentos maiores serão as possibilidades de desempenhar uma prática educacional consistente e significativa, conforme afirma Nóvoa (1991, p. 34)

> Não é possível construir um instrumento pedagógico para além dos professores, isto, é que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não quer dizer com isto, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo.

O professor em sua jornada diária em sala de aula é preciso que busque novas formas de tornar o ensino estimulante e eficaz conforme nos afirma o caderno Pró-letramento (2008, p. 6) ¨o ensino estimulante junta o prazer e o divertimento á aprendizagem¨, sendo assim diante disso é necessário criar situações de ensino aprendizagem possibilitando um trabalho com dimensões lúdica dentro e fora da aula. Sendo necessário que o professor esteja atento as perguntas e soluções que os alunos propõem e o momento da atividade lúdica é um espaço de grande aproveitamento para isso.

Desta forma, o professor visualiza melhor as estratégias e os progressos que cada aluno está fazendo, sendo necessário, portanto interagir com os alunos, e direcioná-los a aprendizagem. Para que o professor introduza jogos no dia-a-dia de sua classe ou planeje atividades lúdicas, é preciso que ele acredite que brincar é essencial na aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento da sociabilidade e na construção da identidade.

Portanto, para que a aprendizagem seja significativa se necessário que haja um relacionamento entre o conhecimento a ser aprendido e aquilo que o aprendiz já sabe, juntamente com coerência e sequência, para uma melhor absorção dos conhecimentos descobertos

- A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A inclusão de pessoas com deficiência na escola expressa a conflagração educacional, que abriu caminhos importantes até que se atinja a inclusão social, se enraizando aos poucos nos diversos sistemas revelando assim uma escola democrática, solidaria e aberta a diversidade, para alcançar os objetivos de igualdade a todos.

De acordo com Fumegalli (2012, p.18)

> De fato, todos devem fazer parte, do Sistema Educacional inclusivo onde deve ser proibido a utilização de práticas discriminatórias para que se garanta igualdade de oportunidades. Discriminação que, muitas vezes, acontece em condutas veladas que frustram e que negam ou restringem o direito de acesso a um direito que é de todos.

A integração de pessoas com necessidade especiais dentro de uma escola presume reflexões da inovação no sistema educacional que resultara no reconhecimento de que as diferenças do outro é inabalavelmente diferente, apesar de se perceber que escolas e professores não estão compreendendo a inclusão como as diferenças que a mesma pressupõe, mesmo que exagere-se a quantidade de alunos em uma sala de aula, porém é sempre importante tentar compreender cada um em sua individualidade oferecendo um ensino adequado, pois é possível perceber que todos apesar de sua deficiência possui capacidade inerentes a suas limitações.

> A inclusão não deve ser uma imposição, ela visa uma simples evolução educacional, onde por meio da alteridade e empatia reconhecemos o outro com suas possibilidades e evoluções. A inclusão deve ser sinônimo de entendimento das diferenças. Devido a um percurso histórico e sociocultural sabemos que alunos/professores ainda não estão preparados para lidar com as limitações individuais, e que essa exclusão, falta de conhecimento e convivência pode acarretar a violência em sala de aula, somada a uma perseguição. (LADEIRA et.al, 2017, p.58).

A inclusão dentro do ambiente educacional é vista de lados diferentes, aonde de um lado estar a socialização de maneira positiva onde as crianças interagem normalmente uma com as outras sem apontar diferenças, já de um ângulo negativo é vista pelo tratamento e falta de apoio aos professores pelo governo.

- PROFESSOR E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é ainda uma nova área de estudo dentro da pedagogia, pois ainda existem muitos professores despreparados quanto à compreensão da estrutura social das pessoas “diferentes”, que desde o início do interesse pela inclusão, a mesma foca no ensino com qualidade dada por professores comprometidos com tal ensino, pois conforme afirma Freire (2005, p.58), “O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras.”

Muitos professores com ingresso de aluno com necessidade especiais na escola percebem a necessidade de rever sua metodologia e didática de ensino, já que muitos não possuem formação adequada para um atendimento especializado.

> A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a

> formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local.. (FARFUS, 2008, p. 30).

É necessário que o professor pense na educação como um todo, sendo possível ensinar todos de forma geral sem prejudicar outros, pois é preciso buscar uma ação educativa que atenda a diversidade dos alunos, excluindo qualquer tipo de situações discriminatórias para que possa ser formador de cidadãos que saibam respeitar as diferenças.

O professor deve proporcionar oportunidades para que o jogo, o brinquedo e o brincar aconteçam de um modo educativo, em espaço físico agradável e materiais pedagógicos apropriados que possibilitem convívios enriquecedores e prazerosos. As atividades lúdicas devem ser intervindas pelo educador sempre que necessário de maneira seja esclarecido às dúvidas e que estimule a busca de soluções, onde a cooperação prevaleça.

A ludicidade deve estar presente nas aulas do professor sempre que indicarem que serão eficientes, contribuindo com isso, para a assimilação dos conteúdos e no desenvolvimento integral do educando. Muitas atividades lúdicas auxiliam a criança a abstrair e formar conceitos que não conseguiria por outros métodos de aprendizagem. Ensinar o educando a partir do lúdico permite que ele experimente inúmeras possibilidades e caminhos, pois quando se gosta do que se realiza, aprende-se muito melhor.

Portanto, a ludicidade deve estar presente constantemente nas práticas pedagógicas dos educadores, pois a mesma é muito importante e essencial para desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais, como também das demais crianças. Diante dessa realidade é preciso buscar novos caminhos para enfrentar os desafios desse milênio e nesse cenário que será inevitável a busca do prazer para educação inclusiva, através da ludicidade.

Santos (2000) salienta isto quando explica que: o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão, construção do conhecimento (SANTOS, 2000, p. 110).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração desse artigo, foi possível observar através das leituras realizadas na pesquisa bibliográfica como as atividades lúdicas podem ajudar a escola no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Pois existe hoje uma grande preocupação em desenvolver essa inclusão destes educandos no ambiente escolar. Mais as escolas ainda precisam modificações de uma estrutura melhor, de profissionais capacitados e mais comprometimentos do poder público.

Compreendeu-se, por exemplo, que a escola é um espaço fundamental para a transformação dessa realidade na inclusão de alunos com necessidades especiais e a ludicidade é um instrumento de estimulação prático utilizada em qualquer etapa do desenvolvimento da criança no 1º e 2º ano do ensino fundamental. É uma forma global de expressão que envolve todos os domínios da natureza, apresentando ainda grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual, social e didático para a criança. As brincadeiras lúdicas desenvolvem a criatividade e a espontaneidade da criança.

Portanto para que a inclusão acontece verdadeiramente às mudanças são fundamentais, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das

dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

A hipótese do estudo se confirmou pois as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade.

Assim, infere-se que, segundo as literaturas pesquisadas, a inclusão de alunos com necessidades especiais pode acontecer no ambiente escolar através de atividades lúdicas, tornando esse processo não só uma obrigação legal como foi descrito na pesquisa documental, mas uma interação com todos os envolvidos que apresentam ou não de algum tipo de deficiência.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação. Resolução** CNE/CEB nº 2/2011. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. > Acesso em: 12 de maio de 2020.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **A importância do jogo na aprendizagem**. São Paulo: USP, 2001.Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Editora: DP &A, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo Pioneira, 1998. MEKSENAS, Paulo. Sociologia da educação. Editora Loyola, 2002.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições. In: NÓVOA, A. (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote/inst. Inovação Educacional, 1995, p.35-36.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,

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.

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

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

KULMAMN Jr., Moyses. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. 7 Ed. Porto Alegre: mediação, 2010.

LAPIERRE, C. A. **Métodos para a educação na infância**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

LIBÂNEO. J. C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 4ed.Goiânia: Alternativa, 1994.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: Criar, fazer e jogar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Ana Clara M. **A cultura do brincar no ensino fundamental**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MAUCO, Frederico P. **O lúdico na visão de Froebel**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 1986.

MORAIS, Lucio A. **Lúdico, aprendizagem e assimilação**. 2 Ed. São Paulo: Cutrix, 2005.

PIAGET. Jean. **Aprendizagem e interatividade**. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 1999.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: Ibpex, 2011.

ROSA, Ana Lúcia Santa. **Lúdico**: Ensinando conceitos, aprendendo com as experiências. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca**: O aluno, o adulto e o lúdico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS. **Brincar e jogar**: Interfaces da ludicidade. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PINTO, Marly Rondan, **Formação e aprendizagem no espaço lúdico** – São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

MARCELINO, S.A. **Jogos, recreação e brincadeiras**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

MACHADO, Mario de Almeida. **A ludicidade no contexto de sala de aula**. 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAUCO, Fernando O. **Jogos e a infância:** relações culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

MORAIS, Hilton A. Ludico na escola: perspectivas e desdobramentos. Rio de Janeiro: Vozes.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, Jean. Construtivismo e aprendizagem: Aspectos metodológicos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

PICONEZ, E. C. **Ludicidade e atividade cognitiva**. Rio de Janeiro: EDURJ, 1991.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil e fundamental: princípios e práticas.** São Paulo: Cortez, 1994

ROSA, Ana Maria de C. **Lúdico e aprendizagem**: Aspectos metodológicos. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA. Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Princípios e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na Educação Infantil**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

XAVIER, Ana Lima. **História da infância na educação**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE IMPORTANCE OF CONTINUED EDUCATION FOR BASIC EDUCATION TEACHERS

ISSN: 2674-6077

Marinelma Costa da Silva [1]

RESUMO

O referido trabalho trata de uma abordagem sobre a importância da formação continuada dos professores na educação básica, tendo por objetivo geral do estudo compreender como tem ocorrido a formação continuada dos professores da educação básica. Como objetivos específicos busca-se descrever a história da formação continuada dos professores da educação básica; identificar os principais conceitos, caracteristicas e tipos de formação e evidenciar o arcabouço legal que fundamenta o trabalho do professor e sua formação continuada para a atuação na educação básica. A metodologia foi desenvolvida com base na revisão bibliográfica, utilizando-se artigos científicos, obras acadêmicas e a legislação educacional que serve como aporte para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor na etapa correspondente a educação básica. Após o estudo inferiu-se que a formação continuada, apesar de ser uma exigência para que os profissionais aprimorem sua prática pedagógica, não está sendo disponibilizada de forma adequada a muitos desses professores, o que subentende que muitos profissionais ainda necessitam de formação continuada específica voltada para a educação inclusiva de alunos cegos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Ensino. Aprendizagem. Educação Básica.

ABSTRACT

This work deals with an approach on contemporary teacher education in basic education, from a reflection, with the general objective of the study to understand how the continuing education of basic education teachers has occurred. As specific objectives, we seek to describe the history of continuing education for basic education teachers; to identify the main concepts, characteristics and types of training and to highlight the legal framework that underlies the work of the teacher and his continuing education for acting in basic education. The methodological based on the bibliographic review, using scientific articles, academic works and educational legislation that serves as a contribution to the development of the teacher's pedagogical practice in the corresponding stage basic education. After the study, it was inferred that continuing education, despite being a requirement for professionals to improve their pedagogical practice, is not being made available in an adequate way to many of these teachers, which implies that many professionals still need specific continuing education aimed at for basic education in order to boost and subsidize daily work in the school space.

KEYWORDS: Formation. Teaching. Learning. Basic education.

[1] Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

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 a partir de autores como Dimensteis (2013). Vasconcelos (2015), Nóvoa (2016), além dos documentos que fundamentam a importância da formação continuada dos professores, pois ao se observar no campo de trabalho prático a atuação de muitos professores no Ensino Fundamental, 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 nos anos iniciais desse segmento educacional, relacionando-se teoria e prática.

Diante deste contexto, levantou-se o seguinte questionamento: De que maneira a participação dos professores em formações continuadas influencia em sua prática pedagógicas?

O objetivo geral do estudo consiste em compreender como tem ocorrido a formação continuada dos professores da educação básica. Como objetivos específicos busca-se descrever a história da formação continuada dos professores da educação básica; identificar os principais conceitos, caracteristicas e tipos de formação e evidenciar o arcabouço legal que fundamenta o trabalho do professor e sua formação continuada para a atuação na educação básica

A metodologia do estudo foi desenvolvida com base na revisão bibliográfica considerando-se os principais teóricos que versam sobre o tema e, utilizando-se artigos científicos, obras acadêmicas e a legislação educacional que serve como aporte para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor na etapa correspondente a educação básica.

Como forma de facilitar a leitura e compreensão do artigo, organizou-se sua estrutura do seguinte modo: na primeira seção aborda-se a introdução. Na segunda seção discorre-se sobre o histórico do objeto de estudo; na terceira seção apresenta-se a revisão teórica a respeito do conceito e características da formação continuada; na quarta seção evidencia-se os aspectos pedagógicos da formação do professor. Na quinta seção ressalta-se os fundamentos legais que norteiam a formação continuada oferecida aos professores no contexto das politicas públicas.

HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação educacional que os jesuítas assimilaram na Europa estava permeada pelos valores do movimento denominado de Contra-Reforma, movimento este que buscava combater as ideias difundidas pelo protestantismo na Europa. Todo o conteúdo de ensino que servia de base para a instrução dos gentios, de acordo com Romanelli (2017, p. 34)

> [....] se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos.

Além disso, é importante acrescentar que o conteúdo curricular das instituições destinadas à formação jesuítica era pretensamente neutro e desprovido de significação social, sendo que o caráter educacional do ensino era enciclopedista marcado pela ausência do espírito crítico, da análise, da pesquisa e da experimentação (Romanelli, 2017, p. 34) continua a explicar que "humanistas por excelência apegavam-se ao dogma e a autoridade, a tradição escolástica e literária, numa educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico [...]".

Em suma, a sala de aula jesuítica era um lugar de catequização, onde, através de processos de interrogatório e repetição, o docente trabalhava basicamente conteúdos de memorização que deviam ser reproduzidos em sua presença. Com essa configuração, o processo educativo desenvolvido nas escolas jesuíticas assumia seu caráter conservador:

> Enquanto repete suas frases na língua oficial dessas escolas – o latim –, o aluno jesuíta aprende que a obediência é uma virtude; o importante não é apenas o texto curto de Cícero que deve memorizar, mas também a mecânica de que existe uma ordem determinada e um papel designado para cada um. (DUSSEL, 2003, p.81).

Paralelamente ao trabalho pedagógico dos mestres-escolas oficiais e das instituições de ensino confessionais católicas, espalhava-se, pelo território nacional, grande número de pequenas escolas particulares, cujos mestres ministravam as primeiras letras às crianças que habitavam os centros urbanos e o campo. Esses mestres, eles mesmos normalmente detentores de uma educação elementar, ocupavam o vazio provocado pela total incapacidade do Estado de fornecer a instrução pública.

Nas escolas normais do século XIX, a formação dos professores restringia-se, basicamente, à aquisição dos conteúdos escolares e a um treinamento visando ao domínio do método de ensino oficial. Ao mesmo tempo, as discussões em torno dos métodos de ensino envolviam mais a questão da organização da sala de aula do que propriamente o processo de aquisição dos conhecimentos, que permaneceu preso ao modelo de transmissão-memorização de conteúdos (SAVIANI, 2015).

Quanto à organização da sala de aula, como já tratamos, o modelo mais difundido pelo Brasil baseava-se no método individual. Em oposição a este método, considerado antiquado e improdutivo, acenava-se com outros métodos de ensino criados na Europa, como o método mútuo – também chamado de lancasteriano ou monitorial –, além dos métodos global e simultâneo. Além destes, como veremos adiante, surgiu, no Brasil oitocentista, uma versão tupiniquim: o método misto.

A baixa qualidade da formação docente, que acontecia na maior parte das escolas normais, era gritante e trouxe-lhes grande desprestígio junto aos presidentes das províncias e aos Inspetores de Instrução, a ponto de serem, muitas vezes, rejeitadas como instrumento de qualificação de pessoal docente para compor os quadros públicos. Algumas províncias, como a do Rio de Janeiro, optaram pelo sistema de professores adjuntos, de inspiração holandesa e austríaca, o qual consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício (SAVIANI, 2015).

No período contemporâneo, os avanços tecnológicos, científicos, culturais e o aparecimento de inúmeras teorias serviram de grande forma para que a escola se promovesse nos modelos como pode-se observar atualmente, no entanto, o professor teria a função de preparar o indivíduo para ser um cidadão participativo em seu contexto social. Para Monroe (2017, p. 82)

> Ao lado da família, à escola: uma escola que instrui e que forma com base nos conhecimentos científicos, mas também comportamentos, que se articulam em torno da didática, da racionalização da

> aprendizagem dos diversos saberes. Mas, sobretudo, uma educação contemporânea que reorganiza suas próprias finalidades e seus meios específicos.

Conforme fala a citação acima o período contemporâneo constitui o ponto de partida para se identificar a escola como um fator de necessidade para o desenvolvimento dos princípios que sustentavam as sociedades modernas, inúmeras características que delimitavam a educação como obrigatória foram criadas nesta fase da história da humanidade.

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 (LIMA, 2015).

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.

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 (SAVIANI, 2013).

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 reprodutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, e com essas práticas sendo desenvolvidas, o fracasso escolar e as desigualdades escolares se fortalecem (BARROS, 2015).

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.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEBATE: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO

A compreensão do significado e da importância da formação continuada docente para o exercício da prática pedagógica e, principalmente, para a transformação da mesma constitui uma exigência fundamental para que os professores se mostrem cada vez mais capacitados para o exercício da docência.

O processo de formação continuada de professores não é novidade. Vários são os autores que apresentam discussões sobre esta temática e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (2017), Nascimento (2010), Pimenta (2012), entre outros. No entanto sua importância, relacionando-a com a necessidade de mudança da escola.

Por exemplo, Pimenta (2012) evidencia que a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Nesse sentido, Candau (2017, p. 46) reforça a definição de que a formação continuada de professores tem sido entendida como "um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos".

Nota-se que a combinação de muitos fatores, juntos, podem colaborar para que esta formação seja significativa para o professor e eficaz para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional daqueles que a ela se submetem.

Desta forma, Nascimento (2010) explica que a formação continuada será significativa ao professor quando houver maior articulação entre teoria e prática. Além disso, percebe se que a formação continuada poderá ser capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos professores quando, através dos programas de formação continuada, formarem-se profissionais competentes, dotados de uma fundamentação teórica consistente e com capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar.

Em relação as características da formação continuada pode-se afirmar que estas incluem o fato de que para o professor em serviço também recaem algumas novas exigências. Mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais. Diante deste panorama a seguir, alguns apontamentos a respeito da ampliação do reconhecimento da necessidade e importância da capacitação dos profissionais da educação por meio da formação continuada.

No entanto a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor.

Segundo Nascimento (2010), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

A formação de professores socialmente legitimada é feita em espaços destinados especialmente

para esses fins. Trata-se de espaços externos da escola, em tempos que divergem do efetivo trabalho do professor. Nessa mesma linha de pensamento, a formação dos professores é questionada e colocada em xeque sempre que surge um novo método ou uma nova política imposta pelo Estado.

Nesse contexto a consequência mais imediata que o professor é constantemente submetido a cursos de capacitação para aprimorar e reavaliar seus saberes. Carvalho (2010,p.19-20) aponta que, para os investigadores:

> Os professores são agentes ativos na construção de sua própria prática (sem esquecer que estão em interação com os demais e imersos nas limitações da escola) e que adquirem e utilizam um corpo de conhecimento, as vezes chamado profissional ou destreza, em suas atividades docentes.

O conhecimento profissional docente tem sido caracterizado como complexo dinâmico e multifacetado. O conhecimento de si mesmo e de seu processo pessoal de aprendizagem profissional da docência também tem sido identificado como componente do conhecimento profissional do professor.

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 FRIGOTTO (2011) discute a necessidade de que a reorganização dos cursos de formação seja pensada num contexto de transformação de todo o sistema escolar.

Dessa forma, FRIGOTTO (1991,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 circulo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação.Hoje, começa-se enfim a reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária, também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como a reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar.

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. Sabemos que muito já mudou na educação ,principalmente relacionados a formação do educador , onde a maioria não possuía uma formação adequada de acordo com a LDB, hoje já se percebe essa mudança .

No entanto, 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 infra-estrutura, 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 (SAVIANI, 2015).

Todos esses fatores, o modo como a família vê a escola e fala dela é um dos principais fatores no

processo. Segundo Perrenoud, o valor que a família dá à unidade de ensino, a forma como os pais vivenciaram a própria escolarização e as expectativas em relação aos filhos influem muito no sucesso das crianças.

Dessa forma, é necessário um trabalho em equipe onde a escola possa desenvolver projetos que venham envolver família ,escola e comunidade.Pois sabemos que para uma educação de boa qualidade não depende só do educador ,só da formação continuada dos mesmos , mas de todo o sistema social.

O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

- FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E AS DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

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 (LIMA, 2017).

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 inadequarem 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 (TAVARES. 2016).

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, pode-se 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 (PEDRA, 2015).

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 seja conhecido por participação e incite a crítica, poucos são aqueles que o fazem espontaneamente (MELO, 2016).

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 a internet, tem 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.

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 (ALMEIDA, 2017).

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 FUNÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

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 consequentemente, 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) destaca que as politicas públicas dão ênfase as 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 infra-estrutura 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.

- FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

O docente no Ensino Fundamentsal deve estar apto a exercer sua função a partir da experiência e

vivência dos alunos, buscando conhecer a realidade local e, flexibilizando o currículo escolar, manter uma postura proativa de modo a assegurar que o processo de ensino e aprendizagem potencialize o conhecimento do aluno. É necessário que os professores saibam como auxiliar os alunos a entenderem, de fato, o que é o conhecimento. Morin (2001, p. 35) informa:

> O conhecimento, como palavra, idéia, de teoria, é fruto de uma tradução/construção por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. O conhecimento comporta a interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento.

Assim, 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 docente 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 (FUKUYAMA, 2006).

Esse último quesito é ainda mais preocupante quando se percebe que a ação do professor ainda não é uma prática desenvolvida por muitos docentes que trabalham no contexto das instituições de ensino que atendem ao Ensino Fundamental. Geralmente, nota-se a preocupação de muitos profissionais em desenvolver seu conhecimento teórico em detrimento de uma prática necessária e atuante.

De acordo com Huntington (2004) outros professores 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.

Isso pode fazer a diferença entre o sucesso ou o fracasso do ensino e aprendizagem, 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.

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 docentes em termos de pesquisas educacionais, ainda vivencia-se no interior de muitas instituições o fracasso de muitos acadêmicos, e muitas vezes o docente é julgado e condenado como único mentor desse fracasso, o que muitas vezes o faz desistir da docência, o que é preocupante.

Então, questiona-se, por que dessa disparidade, na falta de sintonia entre os avanços teóricos e suas transposições referenciais como base para uma prática docente significativa nas instituições escolares e no contexto local. Pensa-se que é preciso compreender como ocorre a formação do docente, 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 do docente Pimenta (2012, p.15 - 16) levanta questões relevantes sobre esta formação, e revela que ainda é possível notar no espaço escolar concepções que consideram o docente como simples técnico reprodutor 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 a autora ressalta a importância e necessidade de repensar a

formação do docente. Neste sentido enfatiza-se 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.

> [...] Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos anos 1970-80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, demonstrando sua produção enquanto reprodução das desigualdades sociais, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e docente que ocorrerem nas organizações escolares. Mediações essas representadas nas ações docentes, dos alunos, dos pais; decorrentes do funcionamento das organizações escolares e dos sistemas de ensino e das inovações educativas (PIMENTA, 2012, p. 16).

Desta forma Pimenta (2012), enfatiza a relevância da formação docente a partir da prática, da vivência e experiência do professor. Ainda retomando a questão que a pesquisadora acentua em relação a formação inicial e contínua, com base nos estudos de (Piconez, 2011; Pimenta, 2014), pode-se compreender que na primeira abordagem que os cursos de formação de professores, ao desenvolverem seu currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presente na prática social de educar, porque pouco contribui para se gestar uma nova identidade profissional docente.

Na segunda abordagem que se relaciona à formação contínua a autora esclarece que a prática mais frequente que vem se observando tem sido a realização de curso de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Na visão da autora esses programas têm se mostrado pouco eficientes para modificar ou alterar a prática docente de forma significativa, porque não há relação com a prática, porque não fazem ponte, conexão com a realidade que o professor vivencia na sala de aula nas instituições que atendem ao Ensino Fundamental e com o seu contexto social.

> Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, consequentemente, a situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (PIMENTA, 2012, p.17 apud FUSARI, 1988).

Nessa perspectiva a formação inicial e contínua devem se tornar processos de investigação articuladas à prática pedagógica do professor que por sua vez torna-se objeto de estudo, ou seja, de análise, a partir da qual se podem vivenciar processos de mudanças significativas na prática docente, e consequentemente na formação deste agente educativo, pois, conforme as ideias de Pimenta (2012, p.17) é a partir dessas experiências, das reflexões das práticas desenvolvidas pelos docentes que deve ocorrer a formação docente, é nesse contexto que se dá a constituição de suas identidades como professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do estudo buscou-se mostrar como se deu, no país, o nascimento da docência, enquanto profissão propriamente dita, processo que, devido aos muitos fatores que o influenciaram no decorrer dos quase cinco séculos de educação no Brasil, construiu o atual perfil do professorado brasileiro.

Na atualidade, cabe à Pedagogia ampliar e subsidiar a formação ampla e contínua do professor para

a educação básica, que atenda às demandas socioculturais dos programas voltados para o alunado ressaltando uma postura ética, polivalente e comprometida, que agregue ousadia para conquistar na prática os sucessos obtidos nos aspectos legais em relação à infância brasileira.

A partir do estudo compreendeu-se que um grande desafio perpassa a formação continuada dos professores para o trabalho com a primeira etapa do ensino fundamental: 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 continuada: cursos, seminários e a construção de novas relações com os alunos que estão na educação básica.

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 educação básica, 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.

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 de forma adequada a muitos sses professores. Apesar dos saberes produzidos pelos professores na prática pedagógica, além da experiência durante alguns anos atuando na realidade do ensino fundamental, 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 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

BORDIEU, P. **Os múltiplos saberes do professor**. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 2004.

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

FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro. Abril. Nº 222. p. 89, maio 2009.

DEMO, P. **Aprendizagem significativa na escola popular**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

DIMENSTEIN, L. A. **A busca pelo saber docentes nas classes populares**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GAVALDON, M. **A prática pedagógica do professor**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

MORIN, E. **Os saberes na escola numa perspectiva pedagógica**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2001.

NORONHA, C.H. **Formação de professores e o exercício da prática pedagógica**. São Paulo: EDUSP, 1999
.

NÓVOA, A. **Educação ao longo da vida:** entre a mão direita e a mão esquerda de Miro**.** São Paulo: Cortez, 2007.

PACHECO, A. F. **Formação docente e políticas públicas**. São Paulo: Moderna, 2001.

PASSOS, M.T. **Professor**: precariedade no vínculo profissional. São Paulo: EDUSP, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999 a.

PORTER, M. F. **A vantagem competitiva das nações.** Rio de Janeiro: Campus,1993.

ROMAI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

LOIOLA, Rita. Formação continuada. **Revista nova escola**. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

RAMOS, R. **Reculturar a escola e assumir a mudança**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, J. F. **Mudança na prática do professor**: formação e qualificação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ROMANELLI, O. **História das políticas para a formação de professores**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

SCHNETZLER, L.D. **Professores**: **a autoridade do argumento na formação continuada.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SILVA, A. N. **O professor precisa de vida digna**: formação para revalorizar o papel do professor. São Paulo: EDUSP, 2003.

SOUZA, M. S. **Qualidade política para resgatar a dignidade do professor**. 3 ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO QUE FAVORECE A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF THE TOY LIBRARY AS A SPACE THAT FAVORS STUDENT LEARNING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ISSN: 2674-6077

Joana Lúcia Brito Rodrigues [1]

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo do trabalho consiste em analisar a importância do uso da brinquedoteca e suas repercussões na aprendizagem do aluno, como metodologia foi realizada a pesquisa bibliográfica utilizando-se autores que se reportam a centralidade do assunto no contexto da Pedagogia e a pesquisa documental. Após o estudo compreendeu-se que a brinquedoteca torna-se, na atualidade, um espaço propício para consolidar uma prática efetivamente prazerosa, lúdica e mais eficiente quanto ao desenvolvimento do conteúdo, uma vez que os alunos mostram-se receptivos ao trabalho nesse espaço, o que equivale dizer que os professores também são favoráveis à inserção dessa estratégia de ensino no cotidiano da sala de aula, apesar de sentirem dificuldades de trabalhar com esse recurso.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedoteca. Educação Infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to analyze the importance of using the toy library and its repercussions on student learning. As a methodology, bibliographic research was carried out using authors who report the centrality of the subject in the context of Pedagogy and documentary research. After the study, it was understood that the toy library becomes, nowadays, a conducive space to consolidate an effectively pleasurable, playful and more efficient practice regarding the development of the content, since students are receptive to work in this space, which is to say that teachers are also in favor of inserting this teaching strategy into the classroom, despite having difficulties working with this resource.

KEYWORDS: Toy library. Child education. Learning.

[1] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Amapá; Pós-Graduada em História da Cultura Africana e Afro-brasileira, pela Faculdade Atual; e Mestre em Ciência da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

A escola passa hoje, por um processo de mudança quanto à condução do processo de aprendizagem, tendo em vista que na trajetória da educação muito tem sido discutida a forma como tem sido desenvolvida a prática pedagógica, que por muito tempo esteve pautada numa visão tradicional de educação, com pouca conotação lúdica onde o conhecimento era concebido como um conjunto de recursos e métodos a ser repassado de forma nivelada, reprodutiva e memorizada.

Essa dinâmica impediu com que muitos alunos avançassem quanto à apropriação do conhecimento, uma vez quer os mesmos não estavam satisfeitos com o trabalho realizado em sala de aula, pois percebem a aula como monótona e desinteressante, sem espaço para atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras mediante a implantação de recursos como a Brinquedoteca.

Assim, entende-se como relevante a abordagem da temática, pois existe o consenso de que esse espaço pode efetivar uma prática significativa à medida que a partir da utilização da brinquedoteca a escola passa a ter um espaço mais amplo, dinâmico para desenvolver atividades de aprendizagem através das quais as crianças possam interagir na sua relação com outras crianças, bem como com o conteúdo a ser estudado.

Diante do exposto, muitos estudos e discussões têm sido realizadas em prol de mudar essa postura didática e, consequentemente, modificar a prática, fato esse que tem fortalecido a ideia de que uma prática lúdica pode desencadear o interesse dos alunos, bem como estimular a aprendizagem dos mesmos, de forma mais prazerosa e significativa e, porque não dizer, mais eficiente. É nessa perspectiva, que o trabalho apresentado pretende demonstrar a importância de se desenvolver uma prática tomando como instrumento de trabalho o jogo, dando destaque para o espaço da brinquedoteca.

Assim, justifica-se a abordagem temática, pois toma-se como base essa premissa fazendo-se necessário otimizar ações que efetive uma prática que de fato estabeleça uma aprendizagem que contemple o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, não só no campo cognitivo, mas afetivo, cultural, histórico e porque não dizer político. É com base nessa condição que a proposta de implantação e uso da brinquedoteca surge como uma estratégia capaz de modificar essa prática, favorecendo a aprendizagem do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como questão problema busca-se resposta a seguinte indagação: de que modo a brinquedoteca pode constituir um espaço que favorece a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental?

Como hipótese afirma-se que a brinquedoteca pode favorecer a aprendizagem do aluno permitindo a criança a livre expressão de sua imaginação, criatividade e inteligência, ao mesmo tempo em que favorece a interação adequada entre ela e seus pares, incentivando um intercâmbio de experiências e aprendizados. O objetivo geral do estudo consiste em **c**ompreender como a brinquedoteca pode constituir um espaço que favorece a aprendizagem da criança nos anos iniciais do ensino fundamental.

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira sessão traça-se um histórico do surgimento e desenvolvimento do lúdico e da brinquedoteca. Na segunda seção aborda-se o aporte teórico relacionado brinquedoteca. Na sequência, discorre-se o contexto pedagógico da brinquedoteca e, por fim, evidencia-se os aspectos legais que subsidiam as atividades com a utilização do lúdico.

LÚDICO E BRINQUEDOTECA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Compreende-se que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Então, as brincadeiras não servem apenas como uma forma de desafogo ou entretenimento, ou simplesmente para

gastar energia das crianças; porém, são como meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

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 esta submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens de seu mundo. (2003, p. 07).

Por essa razão, qualquer leitura que se faça a respeito do lúdico, do jogo e do brincar, deve ser fundamentada em uma apreciação do processo histórico humano e do contexto no qual a criança esteja inserida. Nesse sentido, existem estudos que revelam as transformações ocorridas durante a Idade Média, especificamente nos séculos XVI e XVII.

Assim, para os mais renomados medievalistas europeus, a sociedade era mais tolerante e liberal, especialmente no que diz respeito à educação, constituindo um mundo extremamente solidário com as camadas populares. Com isso, ocorria maior predominância no planejamento do lúdico na pedagogia medieval. Desse modo, na Idade Média, reis, eruditos, monges, professores e o próprio povo participavam da educação formal e informal, em que, frequentemente, o lúdico era usado como instrumento educativo.

O Romantismo reconheceu na criança uma bondade inerente à mesma semelhante à alma do poeta, e considerou o jogo como sua forma exata de expressão. Com características próprias, a criança é vista no período romântico como um ser que imita o próximo e brinca, dotando-se de espontaneidade e liberdade. Assim, através do Romantismo a criança ganhou lugar específico para usar sua ludicidade. É nesse contexto renascentista que se registra o plano de escola elaborada por Comênio, em que recomendava o uso de materiais audiovisuais, com livros de imagens para educar crianças pequenas.

Também, a exploração do mundo através do brincar era vista como uma maneira de educar pelos sentidos. Desse modo, o Renascimento representou a evolução educacional em âmbito social, pois o ato de jogar passou a ser considerado como favorecedor do desenvolvimento da inteligência e facilitador do estudo. Com isso, a ludicidade tornou-se metodologia adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quebrando o processo de ensino da época, que fazia uso da palmatória. Assim, contribuições relevantes sobre esse assunto também foram feitas por Froebel, apud Kishimoto (2002) ao inserir o brincar para educar e desenvolver a criança.

Froebel (1782), em sua teoria metafísica, pressupõe que o brinquedo permite a instituição de relações entre os objetos do mundo cultural e a natureza, reunida pelo mundo espiritual. Ele entende o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento humano em seus aspectos físico, moral e cognitivo. Ainda, considera os dons dos brinquedos como objetos que dão subsídios às atividades infantis (SANTOS, 2003).

A forma básica de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e jogos, compreendidos como a origem da atividade mental e da ideia de espontaneidade. Também criou, para educar, sensações e emoções. Enfatizou o valor educativo da atividade manual, construiu brinquedos para aprendizagem da aritmética e da geometria.

Em contrapartida, Montessori (1945) divergiu das ideias de Rousseau (1745) e de Froebel (1782), pois não aceitava a natureza como ambiente adequado para o desenvolvimento infantil. Era favorável à criação de um contexto condizente com a possibilidade de cada criança e que estimulasse o seu desenvolvimento. Nesse aspecto, a criança era disciplinada pelo trabalho que a ocupava. Ao educador, portanto, caberia o papel de preparar o ambiente e observar as iniciativas infantis. A autora teve como marca distinta a construção de

materiais apropriados à exploração sensorial pelas crianças e, específicos de cada objetivo educacional (MONTESSORI apud KISHIMOTO, 2003).

No entanto, no Brasil, a criança teve sua valorização retardada como consequência de métodos tradicionais que impeliam as necessidades lúdicas das salas de aulas e dos ambientes de ensino. Tal tradicionalismo, trazido pelos jesuítas, deixou marcas profundas no ensino do Brasil. Entretanto, esse quadro mudou de forma significativa nas últimas décadas do século XX, através de estudos e ações que promoveram ampla divulgação sobre a importância de estudos das atividades lúdicas.

Já a brinquedoteca teve reconhecidas as suas novas funções a partir do Congresso Internacional de Toy Libraries, no Canadá, fortalecendo o movimento nessa área e se expandindo para vários países da Europa. Como reverencia Brougére (1995, p. 102)

> O mundo dos brinquedos é a primeira ideia que surge para quem entra na Brinquedoteca. Nas Brinquedotecas existem brinquedos variados, novos, usados, brinquedos de madeira, plástico, metal, pano, aquele da propaganda, um que nossos pais brincavam, ou aquele tão desejado. Brinquedos que vão realizar sonhos, fantasias ou simplesmente estimular a criança a brincar livremente.

Neste trecho demonstra-se que a brinquedoteca é algo novo e que deixa os professores com certa desconfiança perante os seus princípios que regem o seu funcionamento. Como afirma Rodari (2008, p. 52).

> Historicamente, a primeira ideia de Brinquedoteca surgiu em 1934, em Los Angeles, para solucionar um problema causado pelo roubo de brinquedos de uma loja, pelas crianças de uma escola municipal. Criou-se, então um serviço de empréstimo de brinquedo (Toy Libraries) como um recurso comunitário, utilizado até os dias de hoje.

Portanto, o surgimento da brinquedoteca se instaurou devido a grande problemática que envolveu o roubo de brinquedos, desta forma nasceu mais outra função da brinquedoteca que era a terapia. Como afirma SANTOS (1997, p. 90)

> Em 1976, realizou-se, em Londres, o Primeiro Congresso sobre o assunto, o trabalho iniciado com o empréstimo de brinquedos, tornava-se a cada dia mais abrangente. Já em 1987, no Congresso Internacional de Toy Libraries, no Canadá, questionou-se a adequação do nome Toy Libraries, visto que esta instituição já realizava outras funções, tais como apoio às famílias, orientação educacional, estímulo à socialização e resgate da cultura lúdica.

No Brasil, em 1971, realizou-se no Centro de Habilitação da APAE, em São Paulo, uma exposição de brinquedos pedagógicos, direcionados aos pais de crianças excepcionais, aos profissionais e estudantes.

O interesse pela exposição foi tão grande que a APAE criou um Setor de Recursos Pedagógicos para atender o público. O que evidencia a admitir que entre a brinquedoteca já surgiu com um papel educacional e terapêutico que parece estar sendo mantido. Como afirma Brougére (2015, p. 53)

> Em 1973, a APAE implantou um Sistema de Rodízio de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, centralizando todos os brinquedos, com o que provocou maior utilização de todos os recursos existentes. Este espaço foi chamado de Ludoteca. Nome formado pela junção de ludo, "jogo, divertimento, brincadeira" e teca, originalmente " cofre, estojo". O espaço com o nome de Brinquedoteca, surgiu, pela primeira vez em 1981, com a criação da Primeira Brinquedoteca Brasileira na Escola Indianópolis, em São Paulo, voltada para o ato de brincar, atendendo diretamente a criança.

Dentro do conjunto de funções de uma

brinquedoteca, as que se localizam nas escolas possuem finalidades pedagógicas, como um centro de apoio ao professor nas suas atividades educativas. As brinquedotecas instaladas em Universidades colaboram na formação de profissionais, no desenvolvimento de pesquisas sobre a relevância do brinquedo para a educação e prestação de serviços à comunidade.

Nos hospitais, as brinquedotecas têm como objetivo tornar a estada hospitalar da criança um pouco mais alegre e menos traumatizante, o que, segundo pesquisas atuais na área médica, divulgadas pela mídia, contribuem de forma positiva para a recuperação dos pacientes. Como afirma Brougére (1995, p. 53)

> A criança encontra no brinquedo uma forma de distração e divertimento, passando até mesmo a compreender melhor seu tratamento. Em centros de recuperação ou de apoio a crianças com paralisia cerebral, disfunções de fala e audição, problemas motores etc., a brinquedoteca tem um papel importante, na medida em que reúne e disponibiliza brinquedos e brincadeiras capazes de ativar áreas que precisam ser trabalhadas pelo terapeuta. Além disso, orientam os pais sobre como poderão brincar de forma enriquecedora com seus filhos.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Em outras palavras, a criança passa a se conhecer melhor, a dominar suas angústias e a representar o mundo exterior, usando para isso o brinquedo.

Para que tudo isto ocorra, a criança necessita ter liberdade para realizar suas brincadeiras, usar sua criatividade para elaborar suas próprias regras, sendo verdadeiramente espontâneas. Caso contrário, estará reproduzindo a sabedoria dos adultos, incapaz de expressar suas próprias ideias. Neste ponto, a Brinquedoteca assume uma grande responsabilidade, visto que é o espaço onde o brincar representa um fator importante no desenvolvimento infantil.

Por meio das Brinquedotecas avalia-se nas crianças o seu desenvolvimento, através do acompanhamento, da observação diária, no que se refere a socialização, a iniciativa, a linguagem, ao desenvolvimento motriz e buscamos através das atividades lúdicas o desenvolvimento das suas potencialidades.

CONCEITOS E CARACTERISTICAS DA BRINQUEDOTECA NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao se trabalhar com a concepção sobre Brinquedoteca, Caneiro (2006, p. 12) reforça dizendo que, a "brinquedoteca prepara é um espaço do 'faz-de-conta' para que seu ambiente seja impregnado de criatividade, de manifestações de afeto e de apreciação pela infância, a tal ponto que a criança se sinta esperada e bem-vinda".

De forma mais fundamentada, Santos (2005, p. 15) durante o Seminário Nacional sobre Brinquedoteca sustenta que, "a brinquedoteca além de muitos brinquedos, também proporciona muitas vivências e aprendizagens sob vários aspectos que as enriquecem o tempo todo", e permite a valorização das emoções e da sensibilidade, sem condições ou perspectivas predefinidas.

Santos (2005, p. 16) reforça o conceito de Brinquedoteca como, "espaço destinado para oportunização do brincar livre e espontâneo, oportunizando momentos de agir sem a espera de resultados; diz-se que esta é símbolo de uma nova postura de existências, que rompe paradigmas".

Kishimoto (2009 apud Souza 2018) definiu a Brinquedoteca como, "espaço de animação sociocultural que é encarregado da transmissão da cultura infantil como também pelo desenvolvimento da socialização,

integração social e construções das representações infantis".

Vale lembrar, por mais que a Brinquedoteca seja um local ideal para trabalhar o lúdico de forma saudável e prazerosa, esta não cumprirá sua real função se não houver o espírito de educador e presença de um intermediário, o "brinquedista", que atua mediando às situações e ações lúdicas com a criança, como defende Noffs (2011, p. 173),

> [...] a brinquedoteca é um espaço onde o conhecimento a ser adquirido tem possibilidade de ser trabalhado em suas significações e o conhecimento já adquirido tem a possibilidade de ser ressignificado, permitindo dessa forma o desenvolvimento integral, harmonioso e a aprendizagem infinita da criança, sob a mediação do profissional deste espaço, o educador-brinquedista.

Em suma, compreende-se a Brinquedoteca como espaço à estimulação de pessoas das mais diversas faixas etárias. Local que oferte diversos brinquedos num ambiente propício à ludicidade, com liberdade, sentido, ou seja, um mundo de fantasia, que estimula o imaginário dos usuários, que os leva a viver de forma prazerosa e saudável. Por conseguinte, consideramos que também se aprende.

CONCEPÇÕES E OBJETIVOS EDUCACIONAIS ATUAIS SOBRE A BRINQUEDOTECA

Nos últimos anos, a tecnologia e a ciência obtiveram avanços significativos sob todos os âmbitos, refletidos na sociedade atual. Mas, no que tange à infância e o desenvolvimento da criança, houve progressos e regressos.

O brincar, por exemplo, faz parte e interfere no desenvolvimento das crianças, e progressivamente, estudiosos da área da Psicologia, da Pedagogia e outras ciências, reconheceram a relevância do brincar para o desenvolvimento global das crianças. Todavia, ocorreram regressos quanto ao espaço, tempo, objetos, condições de segurança, de liberdade e o convívio social que comprometeram as brincadeiras na fase infantil devido ao surgimento da modernidade e avanços tecnológicos.

A sobrecarga de funções na infância consolida precocemente a maturação dos "pequeninos", devido ao acúmulo de responsabilidades geradas pelos pais e sociedade, elegendo prioridades consideradas por eles mais importantes que o brincar, como: informática, aulas de línguas, cursos de músicas, entre outros. Não desmerecendo os benefícios destas atividades citadas, mas, não permitir um momento de sua vida cotidiana para brincadeiras lúdicas na infância impede a liberação de energias acumuladas e tensões, que levam as crianças a apresentar problemas de saúde relacionados ao estresse por sobrecarga de tarefas (MOURA, 2014).

Em vista disso, Puga e Silva (2008, p. 5) explicam que, aceleradamente, "nas últimas décadas os avanços tecnológicos e científicos decorreram transformações importantes na sociedade". Isto acentua se considerarmos as pesquisas realizadas que conscientizaram os educadores da importância do brincar ao desenvolvimento integral das crianças e a qualidade e segurança dos brinquedos.

No entanto, as escolas também acabaram seguindo as transformações e imposições da sociedade e permitem que as brincadeiras fiquem no esquecimento ou sejam vistas como "perda de tempo", substituindo-as por atividades diretivas, consideradas mais produtivas. Mas, as ideologias educacionais atuais, de acordo com Puga e Silva (2008, p. 1) mostram que,

> [...] iniciativas buscam resgatar os brinquedos e o brincar no seu sentido mais amplo, que são as brinquedotecas, estrutura física e social que tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento de atividades lúdicas e o empréstimo de brinquedos e materiais de jogo.

Cabe então, uma reflexão dos educadores na atualidade, sobre o resgate da Brinquedoteca enquanto lugar da criança para a brincadeira, exercida com liberdade e espontaneidade essencial e inerente ao ser humano. Complementa-se que, na sociedade atual as pessoas precisam exercer sua capacidade para o lúdico, e a Brinquedoteca poderia ser o ambiente ideal para estimular o prazer de brincar e a ludicidade.

Conforme a visão moderna de Brinquedoteca apresentada por Balthazar e Fischer (2006, p. 123), é necessário de repensar a presença deste espaço na escola e, "ater-se também na atualização do acervo de brinquedos, incluindo os tecnológicos, pois a criança não deve ser privada da cultura lúdica do mundo em que vive".

Contudo, conceber a Brinquedoteca no meio educacional como território destinado unicamente para suprir a falta de material didático-pedagógico, composto de objetos vazios de significação social, tornando o brincar diretivo com objetivos previstos, deturpa totalmente a concepção do brincar neste espaço.

Pode-se afirmar que a Brinquedoteca deve destinar-se à formação e construção da cultura lúdica, com inclusão de pessoas de todas as idades, gêneros e classe social e disposição ao brincar/aprender, de forma livre e prazerosa, com o manuseio de brinquedos, porém sob a supervisão ou mediação de um especialista, como o "brinquedista" ou o docente que conheça a essência e a função lúdica deste espaço.

A disseminação rápida das Brinquedotecas, ocasionou numa diversidade nos modos de concebê-la e nas funções a ela destinados. Conforme Santos (1995, p. 9),

> [...] as brinquedotecas classificam-se em função de diferentes fatores, entre eles, a situação geográfica, as tradições e as culturas de cada povo, o sistema educacional, os materiais e espaços disponíveis, os valores, as crenças e os serviços prestados; entretanto, independente de cada tipo, é sempre preservado o aspecto lúdico como fator primordial que assegura o direito da criança de brincar.

De acordo com as pesquisas realizadas por Balthazar e Fischer (2006, p. 124) sobre Brinquedotecas na escola, notaram certa limitação nos atendimentos das instituições educacionais. Elas utilizam o espaço para suprir necessidades de material pedagógico, com objetos dispostos numa sala, separadamente ou na própria sala de aula, caracterizando-o como espaço para brincar. Desse modo, deturpa-se a essência deste, restringindo o brincar livremente e as ações socioafetivas e cognitivas do educando.

Fantin (2000, p. 84) destaca que,

> [...] é preciso romper com o mito do brinquedo educativo porque [...] ele não cumpre os critérios mínimos para ser considerado como uma brincadeira propriamente dita; é material didático ou pedagógico, pois, na maioria das vezes, ele não possui aquele elemento de imprecisão típico da brincadeira onde não se tem domínio e garantia do que vai acontecer e por isso fascina tanto as crianças.

Na atualidade, a concepção de Brinquedoteca nas escolas deve atender a todos os envolvidos no meio educacional, pois as atividades lúdicas são concebidas em qualquer idade, mesmo que nesta haja apenas brinquedos ditos infantis. Como ressalta Santos (2000, p. 58), "o lúdico precisa ser concebido na sociedade atual com uma conotação que extrapola a infância, pois os jogos e brincadeiras não são privilégios somente das crianças". A autora reforça, que o ambiente lúdico deve favorecer a todas as fases de desenvolvimento do ser humano em todos os âmbitos do trabalho, da educação e da vida.

As pesquisas realizadas por Santos (2010, p. 62) destacam que, "as escolas que possuem brinquedotecas tem mostrado que o jogo e o brinquedo são estratégias

poderosas para a construção de conhecimentos, tendo em vista os desafios proporcionados pelo lúdico". Sendo assim, concluímos que a Brinquedoteca por fazer parte da práxis pedagógica do docente, valoriza a espontaneidade da criança. O professor deve aproveitar destes momentos para observar, conhecer e até mesmo avaliar o educando, significativamente, no intuito de favorecer a formação do aluno.

Fica evidente no relato de Santos (op cit) que a principal função da Brinquedoteca nos dias atuais deve ser,

> [...] apenas laboratório criado para a criança, onde é ela livre para brincar e o profissional, para pensar, discutir, analisar e pesquisar o valor do brinquedo no seu desenvolvimento. Da mesma forma, é um equívoco pensar que a finalidade da brinquedoteca é atender somente o público pré-escolar. A função da brinquedoteca, na atualidade, quando as crianças têm cada vez menos tempo e espaço para brincar e, os adultos não exercerem a sua ludicidade é de, sobretudo, proporcionar espaços lúdicos.

Em suma, a Brinquedoteca, deve ser entendida como um local que propicia a construção e reelaboração de aprendizagens, no qual brincar e aprender são considerados por conta da estrutura criativa e lúdica, sinônimos e inerentes ao ser humano. Sendo assim, exercer a ludicidade neste meio educacional é de suma importância para o educando, pois o mesmo consegue transferir para suas interações e vivências os significados relacionados à sua cultura, aos seus valores morais e conceitos num espaço contextualizado.

CONTEXTO PEDAGÓGICO DA BRINQUEDOTECA

- O BRINCAR COMO ATIVIDADE COTIDIANA DA CRIANÇA

A sociedade hoje se encontra em uma época em que a criança não tem mais liberdade de brincar como antigamente, nas ruas, nas praças, seja por falta de espaços, seja por falta de seguranças nos espaços disponíveis. O fato é que as crianças de hoje passaram a brincar menos, pois gastam uma grande parte de seu tempo na escola ou na soma do tempo da escola com o do deslocamento de casa para a escola e da escola para casa. De acordo com Santos (1997, p. 73)

> O desenvolvimento social das crianças é um assunto importante e deve ser tratado de forma adequada, pois a criança que vive em comunidade adquire valores de grupo. Neste ponto, a brincadeira tem participação especial. No intuito de valorizar a brincadeira e fazer dela um ponto importante no desenvolvimento infantil, surge a Brinquedoteca, ajudando a suprir a necessidade de um espaço onde a criança possa se integrar socialmente e vivenciar atividades em um ambiente repleto de ludicidade.

Mas a Brinquedoteca não significa apenas uma sala com brinquedos, mais em primeiro lugar, uma mudança de postura frente à educação. É mudar nossos padrões de conduta em relação à criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil. Como afirma Brougére (1995, p. 42)

Neste trecho é imprescindível demonstrar que a brinquedoteca é algo novo e que deixa os professores com certa desconfiança perante os seus princípios que regem o seu funcionamento. Dentro do conjunto de funções de uma brinquedoteca, as que se localizam nas escolas possuem finalidades pedagógicas, como um centro de apoio ao professor nas suas atividades educativas.

As brinquedotecas instaladas em escolas colaboram na formação de profissionais, no desenvolvimento de pesquisas sobre a relevância do

brinquedo para a educação e prestação de serviços à comunidade.

Nos hospitais, as brinquedotecas têm como objetivo tornar a estada hospitalar da criança um pouco mais alegre e menos traumatizante, o que, segundo pesquisas atuais na área médica, divulgadas pela mídia, contribuem de forma positiva para a recuperação dos pacientes. Como afirma Brougére (1995, p. 53)

> A criança encontra no brinquedo uma forma de distração e divertimento, passando até mesmo a compreender melhor seu tratamento. Em centros de recuperação ou de apoio a crianças com paralisia cerebral, disfunções de fala e audição, problemas motores etc., a brinquetoteca tem um papel importante, na medida em que reúne e disponibiliza brinquedos e brincadeiras capazes de ativar áreas que precisam ser trabalhadas pelo terapeuta. Além disso, orientam os pais sobre como poderão brincar de forma enriquecedora com seus filhos.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Em outras palavras, a criança passa a se conhecer melhor, a dominar suas angústias e a representar o mundo exterior, usando para isso o brinquedo.

Para que tudo isto ocorra, a criança necessita ter liberdade para realizar suas brincadeiras, usar sua criatividade para elaborar suas próprias regras, sendo verdadeiramente espontâneas.

Caso contrário, estará reproduzindo a sabedoria dos adultos, incapaz de expressar suas próprias idéias. Neste ponto, a Brinquedoteca assume uma grande responsabilidade, visto que é o espaço onde o brincar representa um fator importante no desenvolvimento infantil.

Por meio das Brinquedotecas avaliamos nas crianças o seu desenvolvimento, através do acompanhamento, da observação diária, no que se refere a socialização, a iniciativa, a linguagem, ao desenvolvimento motriz e buscamos através das atividades lúdicas o desenvolvimento das suas potencialidades.

POSSIBILIDADES E LIMITES DA CONCEPÇÃO LÚDICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA BRINQUEDOTECA

Faz-se necessário repensar o papel que o lúdico tem no processo ensino-aprendizagem, não como forma de lazer, mas como um instrumento de transformação do saber e da vida sócio cognitivo da criança, pois o lúdico está presente em sua vida desde que nasce.

Desta forma, pode-se compreender a dimensão socioeconômica, cultural e política no fazer da Escola, para que se compreendam as condições que envolvem sua participação na construção do conhecimento da criança dentro deste contexto escolar.

Para criança, a brincadeira é a melhor maneira de se comunicar, um meio para perguntar e explicar, um instrumento que ela tem para se relacionar com outra criança. Para Marinho (1992, p. 31) a presença do amor e da agressão nas brincadeiras infantis correspondem às tentativas de descoberta do eu da criança.

Portanto, o amor e a agressão são componentes de um todo na formação da sua personalidade. Além de ser uma extensão indefinida de conhecimento sobre o mundo externo, é através do lúdico que a criança também pode conviver com seus sentimentos internos.

Para Piconez (1991) enquanto o adulto ele interpreta o brinquedo como uma fuga dos problemas e da rotina desgastante do dia-a-dia onde ele relaxa e esquece dos problemas e obrigações, no entanto a criança utiliza o brinquedo como forma de experimentar o mundo, saciar a curiosidade, aprender a vencer seus medos, porém, enfim, desenvolver melhor sua

criatividade para enfrentar novas situações que venham lhe interessar. Através do ato de brincar a criança aprende a viver no mundo do adulto.

Mediante os jogos de regras, a criança cria condições de superar seus próprios limites, visto que, a repetição garante a segurança de que aprendeu o exercício, logo depois passa a explorar novo exercício até conseguir dominá-lo e novamente expandir sua capacidade.

A utilização dos recursos lúdicos é uma ação livre e de entendimento capaz de causar impacto de absorver o despojamento pela situação em que se apresenta. Apesar dessas exigências, quando são ditadas regras, os jogos mostram-se como desafios diante dos disfarces e de mistérios que dão ênfase nas relações que habitualmente acontecem e estreitam-se. Logo, como qualquer atividade humana, só tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura. Vygotsky fez considerações interessantes a esse respeito.

Para Vygotsky (*apud* LA TAILLE, 1992, p. 45) o brincar é definido pela situação imaginária criada pela criança, e que tende a suprir necessidades que mudam conforme a idade. Com o crescimento surgem novas necessidades que poderão ser satisfeitas através da capacidade imaginária da criança. Segundo o autor ele entende o jogo como uma atividade movida pela imaginação, atividade consciente, que se desenvolve conforme seu crescimento. Isto significa que, as crianças pequenas, ainda não possuem tal capacidade.

A BRINQUEDOTECA COMO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

Hoje, muita discussão vem sendo realizada no sentido de viabilizar uma ação mais prática, dinâmica no que diz respeito a condução do processo ensino aprendizagem, sendo uma das possibilidades de efetivar esse propósito a inserção do lúdico na sala de aula como eixo de trabalho. Essa necessidade é importante tendo em vista é rara a escola que invista neste aprendizado. "A escola simplesmente esqueceu a brincadeira, na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerado uma perda de tempo" (BRANDÃO, 2004, p. 23).

Para consolidar a prática diferenciada dessa que vem sendo postulada propõem-se um trabalho pedagógico através da brinquedoteca. Nessa perspectiva, a brinquedoteca se constitui em espaço que visa estimular crianças e jovens a brincarem de forma livre e colocar em prática sua própria criatividade, além de ensinar – nos a valorizar as atividades lúdicas.

De acordo com Rodari (*apud* BRANDÃO, 2004, p. 29) por meio das brinquedotecas:

> Avaliamos nas crianças o seu desenvolvimento, através do acompanhamento, da observação diária, no que se refere a socialização, a iniciativa, a linguagem, ao desenvolvimento motriz e buscamos através das atividades lúdicas o desenvolvimento das suas potencialidades.

Essa ideia é complementada por Santos (*apud* BRANDÃO, 1997, 55) quando relata que uma brinquedoteca não significa:

> Mas em primeiro lugar, uma mudança de postura frente à educação. É mudar nossos padrões de conduta em relação a criança; é abandonar métodos técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil.

Diante dessas acepções permite-se dizer que a brinquedoteca é uma estratégia que pode favorecer uma aprendizagem mais significativa, eficiente, é claro se for realizada com responsabilidade e objetivos definidos, claros e comprometidos com a qualidade de ensino. Sendo, portanto, sua prática uma necessidade para se reverter essa prática que não tem mobilizado os alunos a

aprender muito menos motivado o professor a ensinar.

A brinquedoteca pode ter várias funções: pedagógica, social e comunitária. Conforme Santos (2007, p. 58)

> Oferecer possibilidade de bons brinquedos e ao mesmo tempo, brinquedos de qualidade é a função pedagógica; possibilitar que as crianças e jovens de famílias economicamente menos favorecidas possam fazer uso de brinquedos é uma função social.

Entende-se que é preciso incentivar crianças e jovens que jogam em grupos, a aprenderem a respeitar as pessoas, a colaborarem com elas, a receberem ajuda, a tentar compreendê-las, é uma função comunitária. A rotina da escola é repetitiva, monótona e muitas vezes estressante. Portanto, para que as aulas tornem-se mais atraentes e persuasivas, é preciso mudar a própria postura do professor, em relação às crianças. (KISHIMOTO, 2004).

Dessa maneira, o professor não tem o poder de transformar o mundo, mas pode, por uma *práxis* pedagógica planejada, coerente com as reais necessidades de seus alunos, contribuir deveras à formação de cidadãos conscientes e realizados. Pode-se afirmar que o sucesso ou o insucesso pedagógico vai depender da postura do professor, através de seu papel como mediador educacional.

Lapierre (1986, p. 85) ressalta que:

> Quando a criança reencontra ou conserva o dinamismo de sua pessoa, de seu ser, quando assume realmente a autonomia do seu desejo, torna-se surpreendentemente disponível. Ela integra rapidamente uma grande quantidade de conhecimentos sob a condição de que se forneça alimentos ao seu desejo de conhecer e de fazer, sob condição, sobretudo, de que não a encerremos na estreita obrigação de um saber selecionado, atomizado, uniformizado e cronologicamente programado.

Analisando essa concepção, pode-se afirmar que a criança aprende melhor quando se leva em consideração o que ela quer saber, ou seja, quando lhe é proporcionado o tempo e lhe é fornecida a possibilidade de criar seu próprio processo de pensamento, para que possa ajustá-lo progressivamente à realidade. Quanto ao educador, deve-se ter a clareza das intenções que determinam seu trabalho pedagógico autêntico, sem que seja necessário aceitar os modelos, os métodos, os procedimentos e as técnicas preestabelecidas.

É preciso ressaltar, ainda, que essas intenções precisam estar em estreita relação com a prática educacional que elas sustentam. É, somente assim que a criança poderá assumir seu desejo de ser e querer saber-fazer, em um espaço onde predomine a liberdade de expressão, a criatividade e a ludicidade, em prol de um processo de desenvolvimento mais real, baseado na autenticidade e de um saber-viver significativo.

Os jogos, enquanto contribuições ao processo de aprendizagem, auxiliam significativamente a educação integral do indivíduo, pois dá conta de uma reflexão sócio histórica do movimento humano, o que oportuniza a criança a investigar e problematizar as práticas corporais lúdicas, advindas das mais diversas manifestações culturais e presentes no seu cotidiano.

Entende-se que é possível criar na sala de aula, na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para tanto, será necessário explorar a expressão livre e criadora das próprias atividades infantis, para alcançar os objetivos propostos.

Nesse sentido, o grande desafio de ajudar a criança a partir do seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento. (KISHIMOTO, 2004)

Negrine (1994, p.20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica". Ainda

segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do tipo de saber que a criança construiu em sua interação com o ambiente familiar e sociocultural, para que assim possa formular sua proposta pedagógica.

Nessa perspectiva, entende-se que o professor deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador de suas atividades didático-pedagógicas, possibilitando às crianças encontrarem significados pela ludicidade presente nas relações que elas mantêm com o mundo.

Dessa forma, incorporar a dimensão lúdica na cultura infantil, em uma visão antropológica e sociocultural, que compreenda as brincadeiras, os brinquedos e os jogos como uma atividade coletiva aprendida nas interações humanas, é resgatar o caráter lúdico do movimento humano (apropriação e construção do conhecimento) em prol de um saber-viver significativo, tão almejado pelos educadores.

O professor precisa se tornar um efetivo mediador do trabalho com os recursos lúdicos para que a criança na Educação Infantil seja estimulada a se envolver por completo com a aprendizagem nas demais etapas da escolarização.

NOVAS PERSPECTIVAS PARA UTILIZAÇÃO DA BRINQUEDOTECA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Os jogos e as brincadeiras na Brinquedoteca acabam levando, inevitavelmente, à aprendizagem dos conteúdos, sem que eles sejam objetivo principal do trabalho com as crianças. Quando o educador se preocupa demasiado com os conteúdos, ele corre o risco de não levar em conta o processo de aprendizagem, se distancia dos interesses e motivações intrínsecas da criança, fundamentais para desenvolvimento dela nas atividades.

Os jogos em grupo apresentam a situação ideal para que a criança coordene seu ponto de vista com o do outro, o que leva à superação do seu egocentrismo. O ato de brincar (jogo, brincadeira) proporciona às crianças relacionarem as coisas umas com as outras, e ao relacioná-las é que elas constroem o conhecimento. Ele é adquirido pela criação de relações e não por exposição a fatos e conceitos isolados e é justamente através das atividades lúdicas que a criança o faz.

As relações cognitivas e afetivas, consequentes da interação lúdica, propiciam amadurecimento emocional e vão, pouco a pouco, construindo a sociabilidade do educando. Especialmente nos jogos grupais é estimulada pela necessidade que os elementos de grupo têm de alcançar determinadas metas.

Piaget (1980) e outros estudiosos assimilam a relevância dos objetos no aparecimento da função simbólica. Ideias e ações construídas pelas crianças provêm de processos interativos integrados ao mundo social. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano.

Além disso, Piaget (1980) explica que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas umas formas de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

De modo geral, existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de uma aprendizagem significativa. Em primeiro lugar o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbio para quem pretende ganhar maior mobilidade física, e em segundo lugar, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente terá validade efetiva, quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta. Essa ideia se complementa em Brandão (2004, p. 25) quando elucida que:

> Muito pode ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem. À medida que a criança interage com os objetivos e com outras pessoas, constituirá relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive. Aos pouco a escola, a família em conjunto deverá favorecer uma ação de liberdade para a criança, uma sociabilização que se dará gradativamente, através das relações que ela irá estabelecer com seus colegas, professores e outras pessoas.

A brinquedoteca tem como proposta o brinquedo, o objeto, sua necessidade é de ampliar e preservar as possibilidades de vivência do lúdico. É um espaço alegre, colorido, diferente, onde crianças e jovens soltam a sua imaginação, sem medo de serem punidas e cobradas. Daí sua importância na prática da sala de aula fazer a inserção do jogo, considerando sua função pedagógica, cultural e porque não dizer política, já que modifica as relações.

O brinquedo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas da criança. “Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil”. (WALLON, 1994, p. 160)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta relacionada a brinquedoteca é importante para consolidar um ensino mais lúdico, mais significativo, principalmente no que se refere à aprendizagem tendo em vista que no cotidiano escolar tem se observado certa desmotivação tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Por isso, entende-se que a utilização mais frequente de uma brinquedoteca na escola facilitaria e dinamizaria a prática educativa. Por ser ela um suporte que agrega a possibilidade de se trabalhar com vários conhecimentos de forma interativa e construtiva. Sendo a brinquedoteca um espaço de interação-ação não só do saber mais de identidade social, cultural e lúdica.

Com a utilização regular e frequente da Brinquedoteca, o educando pode dispor de forma rotineira, livre e criativa de diferentes meios de acesso à brincadeira. Com isso, a escola pode possibilitar uma educação mais plena a seus alunos. O desenvolvimento da criança extrapola os limites da brinquedoteca, mas as possibilidades que esta oferece são significativas neste aspecto: brincar de forma espontânea, escolher livremente tanto os brinquedos quanto os parceiros e transformar o espaço. Enfim, construir seu mundo através da brincadeira.

Neste sentido, é que se justificou o desenvolvimento deste trabalho, pois se buscou proporcionar à comunidade escolar a compreensão do desenvolvimento infantil, seus papéis na formação da personalidade da criança e como as relações familiares estruturadas a partir do lúdico podem contribuir para a pessoa da criança como um todo e, em especial, melhorando a qualidade de suas interações, de aprendizagem nos contextos familiar e educacional.

A hipótese do estudo foi confirmada pois a brinquedoteca pode favorecer a aprendizagem do aluno permitindo a criança a livre expressão de sua imaginação, criatividade e inteligência, ao mesmo tempo em que favorece a interação adequada entre ela e seus pares, incentivando um intercâmbio de experiências e aprendizados. O objetivo geral do estudo consiste em **c**ompreender como a brinquedoteca pode constituir um espaço que favorece a aprendizagem da criança nos anos iniciais do ensino fundamental.

O caráter pedagógico de orientação a

professores, deverá ser feito pelo serviço técnico-pedagógico, a fim de não criar dualidade, em virtude da competência e importância em relação ao trabalho desenvolvido pelas acadêmicas.

O resultado da pesquisa bibliográfica e documental tornou claro que o espaço da brinquedoteca pode efetivar uma prática significativa à medida que a partir da utilização da brinquedoteca a escola passa a ter um espaço mais amplo, dinâmico para desenvolver atividades de aprendizagem através das quais as crianças possam interagir na sua relação com outras crianças, bem como com o conteúdo a ser estudado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Antônio Viana de. **A participação da família no contexto escolar**: o compartilhamento de responsabilidades na aprendizagem do aluno. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Daniela, Laura. **O lúdico na Educação Infantil**. Cuiabá: MT, 2004.

DHOME, Vânia. **Jogos e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que e sabe quem erra**? Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

FREIRE, Paulo. **O processo de ensino e aprendizagem na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. Sao Paulo: Moderna, 1996.

GAELZER, Lenea. **Lazer, trabalho e recreação**. Porto Alegre: ESEF/URFG, 1978.

GAELZER, Lenea. **Lazer, benção ou maldição?**. Porto Alegre: Sulina, 1979.

GOUVEA, Ruth. **Recreação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, USP, 1971.

GUSDORF, Gustav C. **A influência da brincadeira sobre o intelecto da criança**. São Paulo: Vozes, 1992.

KAMII, Constance. **Jogos que estimulam a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Mediação, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e a cultura**. Anais do Seminário Literatura, Arte, Educação, Luso Brasileiro. Mimeo. s/d.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida.. Brinquedo e brincadeira – uso e significações dentro de contextos culturais. *in*:

SANTOS, Santa M. Pires dos. (org). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 23-40.

MACEDO, Lino de. Jogos infantis: aspectos afetivos e cognitivos. *in*: **I Simpósio UNESP de Psicologia e Educação**.

Faculdade de Filosofia e Ciências – UEP "Júlio de Mesquita Filho". Marília, 1991.

MACHADO, Mario de Almeida. **A ludicidade no contexto de sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Paulo de Salles, **O que é brinquedo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NERY, José Reinaldo Cardoso; BORGES, Maria Lúcia Teixeira**. Orientações técnicas para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Macapá: UNIFAP, 2005.

PIAGET, Jean. **A aprendizagem e o brincar na sala de aula**. São Paulo: Vozes, 1978.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS. Carlos Antonio dos. **Jogos e a atividade lúdica na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

SCHIMDT, Roberto G. **Modelo e projetos educacionais**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Augusto Soares da. **O lúdico na sala de aula**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 2005.

OS NOVOS MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ATUAL PERÍODO PANDÊMICO

THE NEW TEACHING METHODS APPLIED TO BASIC EDUCATION IN THE CURRENT PANDEMIC PERIOD

ISSN: 2674-6077

Joana Lúcia Brito Rodrigues [1]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal, apresentar reflexões acerca da nova realidade da educação no mundo, especialmente no Brasil, onde nos últimos meses houve mudanças bruscas nas metodologias de ensino. As aulas que antes eram feitas em sala de aula, com a presença de alunos e professores, hoje em dia é feito em casa, através do computador, celular ou atividades impressas. Esse cenário é decorrente da pandemia do COVID-19, que fez com que em meados de março de 2020 os países decretassem o isolamento social que consequentemente as escolas de todo mundo tiveram que fechar as portas, deixando milhões de estudos fora de sala de aula e sem perspectiva quando as coisas iriam voltar ao normal, essas medidas foram necessárias para barrar a disseminação do vírus. No que diz respeito as estratégias de ensino a distância para dar continuidade ao ano letivo, elas foram de fundamental importância para a redução dos efeitos negativos do isolamento social, mas as evidências indicam que lacunas de diversas naturezas serão criadas sem a interação presencial. Diante disso, as especificações sobre a equivalência das horas aplicadas nessa modalidade de ensino como cumprimento do ano letivo exigem atenção dos órgãos reguladores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Remoto. Tecnologia.

ABSTRACT

The main objective of this study is to present reflections on the new reality of education in the world, especially in Brazil, where in recent months there have been sudden changes inteaching methodologies. Classes that wer previouslyheld in the classroom, with the presence of students and teachers, are now done at home, through the computer, cell phone or printed activities. This scenario is due to the COVID-19 pandemic, which in mid-March 2020 caused countries to declare social isolation, which consequently ledschools around the world toclose their doors, leaving millions of studies out of the and with no perspective when things would return to normal, these measures were necessary to stop the spread of the virus. With regard to distance learning strategies to continue the school year, of fundamental importance in reducing the negative effects of social isolation, but evidence indicates that gaps ofdifferent natures will be created without face-to-face interaction. Therefore, the specifications on the equivalence of hours applied in this teaching modality as compliance with the academic year require attention from Organs regulatory bodies.

KEYWORDS: Education. Remote Learning. Technology.

[1] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Amapá; Pós-Graduada em História da Cultura Africana e Afro-brasileira, pela Faculdade Atual; e Mestre em Ciência da Educação pela ACU - Absoulute Christian University.

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino esteve diante de um desafio, que foi de inserir novas tecnologias da informação nas metodologias de ensino com o intuito de promover a alfabetização tecnológica através de aulas remotas, devido ao isolamento social provocado pela pandemia ocasionada pelo novo Coronavirus que se deu início em março de 2020, e que fez milhares de estudos de escolas e universidades do mundo todo se afastassem da sala de aula, tendo que se adaptar de forma rápida aos novos meios de aprendizagem, que foram as aulas não presenciais. Neste sentido, o modo de ensina e aprender sofreu mudanças consideradas importantes onde se criou um cenário emergencial e completamente novo, que deixará marcas a médio e a longo prazo e exigirá cuidados inéditos.

Este estudo tem sua relevância, por demonstrar a possibilidade de os recursos tecnológicos desenvolverem momentos estimulantes de aprendizado, que irão gerar consequências diretas no processo de conhecimento dos alunos através das aulas utilizando tecnologias que permitem aulas remotas.

E tem como objetivo, apresentar reflexões acerca da nova realidade da educação no mundo, especialmente no Brasil, onde nos últimos meses houve mudanças bruscas nas metodologias de ensino. As aulas que antes eram feitas em sala de aula, com a presença de alunos e professores, hoje dia é feito em casa, através do computador, celular ou atividades impressas.

Para a elaboração deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica que foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo principalmente artigos, sites da internet, revistas eletrônicas. Embora e quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho, desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Para embasar a discussão foram utilizados os estudos de autores como: Lupion (2020), Silva (2020), Brasil (2020), Ribeiro (2021), Pretto (2018), Garafalo (2020), Santos (2020) MOVPLAN (2021), Rios (2020), Oliveira (2021), Rosa (2021), e dentre outros que serviram de base de estudo.

O desenvolvimento do artigo está dividido em quinze laudas, com três tópicos e subtópicos, que serviram de base para a construção do mesmo, sendo assim os tópicos são: Estratégias de ensino a distância para minimizar os impactos da pandemia 2020/2021; os impactos ocasionados no ensino devido as políticas de isolamento social, para os pais e alunos; e Reflexão sobre as novas formas de trabalho para os gestores e professores

A partir das considerações feitas neste trabalho, se constatou a importância de se trabalhar o tema em questão, pois, é uma temática relevante nos dias atuais que se deve ser trabalhada no sentido de melhorar a qualidade educação brasileira, bem como estar em consonância com os sistemas de ensino de outros países que são exemplos de educação de qualidade.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO A DISTÂNCIA PARA MINIMIZAR OS IMPACTOS DA PANDEMIA 2020/2021

Logo que surgiram os primeiros casos do novo Coronavírus em 2020, ninguém imaginava que o período pandêmico iria se estender por mais de um ano, e lá se vão quase dois anos que diversos setores da sociedade sentiram o impacto negativo do isolamento social, o setor educacional foi um dos mais prejudicados, escolas, professores, alunos tiveram que se adaptar de forma rápida as novas ferramentas de ensino na tentativa de reduzir os impactos negativos no aprendizado dos alunos. Sendo assim as aulas não presenciais foram a única alternativa mais viável, para dar continuidade ao ano letivo.

O isolamento social decorrente da pandemia quebrou o modelo tradicional de ensino na educação básica que existia desde os primórdios da humanidade, o presencial, onde o ensino era feito dentro de uma sala de

aula. As escolas foram forçadas a criarem estratégias para que a aprendizagem continuasse acontecendo, mesmo que de forma não presencial, através de aulas remotas. (LUPION, 2020)

Deve-se ressaltar que o processo de adaptação ao ensino remoto de acordo com Rosa (2021) teve dois obstáculos principais: dificuldades de adesão às novas ferramentas e a adequação do conteúdo programático. Devido a condição de baixa coordenação e suporte, os educadores tiveram de lidar com as dificuldades de migração para o virtual quase que de forma isolada e individual, a maioria dos professores apesar de que convivem com tecnologias no seu dia-a-dia não tinha nenhuma experiência com aulas online. A ausência de protocolos, convenções e medidas de acompanhamento resultou em uma diversidade de práticas pedagógica

Outro sim, o sistema educação tem vivido um momento muito importante na era da sociedade da informação, onde a disseminação das tecnologias de informação e comunicação tem chegado inevitavelmente às salas de aulas. Nessa perspectiva, há um intuito de levar esta parte integrante da sociedade, alunos principalmente de escolas públicas, a se inteirarem de tecnologias que apropriem o sentido de informática educativa de uma maneira mais democrática.

A interatividade e a troca de conhecimentos e informações através da internet são fundamentais nos dias de hoje. Deve-se ressaltar que a comunicação digital hoje em dia se tornou uma necessidade fundamental na vida do ser humano, nesse sentido as invenções tecnológicas favorecem e muito a comunicação entre as pessoas. Ao interagir com o outro através da máquina o aluno pode sentir-se mais à vontade para uma troca de conhecimento espontânea sendo ao mesmo tempo uma forma de desenvolver o hábito da leitura e da escrita. (PRETTO, 2018)

No que diz respeito as estratégias de ensino a distância para dar continuidade ao ano letivo, elas foram de fundamental importância para a redução dos efeitos negativos do isolamento social, mas as evidências indicam que lacunas de diversas naturezas serão criadas sem a interação presencial. Diante disso, as especificações sobre a equivalência das horas aplicadas nessa modalidade de ensino como cumprimento do ano letivo exigem atenção dos órgãos reguladores.

De acordo com Rosa (2021), diversas soluções foram construídas ao longo dos últimos meses a partir de escolhas discricionárias dos professores e gestores, para que o ensino e aprendizagem fossem desenvolvidos de forma mais satisfatória possível. São exemplos de práticas que foram adotadas: a utilização de plataformas de ensino criadas pelas Secretarias de Educação dos Estados, de forma exclusiva ou parcial, e ainda, o não uso dela; a realização de aulas ao vivo, grupos em aplicativos de mensagens onde os professores disponibilizavam o conteúdo para estudo, conteúdos gravados, usando a plataforma ou outros meios; e a entrega das atividades de forma agendada na escola ou online, via plataforma formal ou rede social.

Para respaldar as novas metodologias de ensino diante da pandemia, os governos buscaram mecanismos que auxiliam os professores e gestores na tomada de decisões referente ao ensino durante o isolamento social. Sendo assim, foi instituída a Medida Provisória nº 939 de 1º de abril de 2020 que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

> Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1o do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos

> dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.
> Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
> Art. 2º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no caput e no § 3o do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.
> Parágrafo único. Na hipótese de que trata o caput, a instituição de educação superior poderá abreviar a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, desde que o aluno, observadas as regras a serem editadas pelo respectivo sistema de ensino, cumpra, no mínimo:
> I - setenta e cinco por cento da carga horária do internato do curso de Medicina; ou
> II - setenta e cinco por cento da carga horária do estágio curricular obrigatório dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia.
> Art. 3º Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs uma resolução normativa com orientações que servirão de apoio às redes para regular as principais ações a serem tomadas em curto prazo, diante da suspensão das atividades presenciais e também indicações para o período de volta às aulas. (BRASIL, 2020)

Nesse parecer, se traz a conceituação de ensino remoto, de Educação à distância e aprendizagem mediada por tecnologia. Também foram definidos parâmetros necessários para validar as horas letivas no pós-crise, bem como algumas medidas a serem tomadas após o retorno às aulas, como a avaliação diagnóstica. O documento foi homologado pelo Ministério da Educação em 1° de junho, com suspenção de um trecho a respeito das avaliações no retorno das aulas, reenviado para reexame do CNE.

No que diz respeito ao estado do Amapá, tem-se a resolução nº 033/2020 – CEE/AP, onde se estabelece medidas para amparar a nova modalidade de ensino não presencial que foi necessária em decorrência da suspensão das aulas e sem data para o retorno. Sendo assim tem-se:

> Art.1º - Estabelecer o regime especial de atividades escolares não presenciais, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020 em consonância com a Medida Provisória 934/2020, no que tange ao cumprimento da carga horária mínima estabelecida, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, no âmbito de todas as instituições ou redes de ensino públicas e privadas, da Educação Básica, Profissional e Superior, pertencentes ao Sistema Estadual de Educação do Amapá.
> Art. 2º - O regime especial de atividades escolares não presenciais, se estenderá até a data de 1º de maio de 2020, por força do Decreto Estadual nº 1495/2020 – GEA, de 02/04/2020, que deu nova redação ao artigo 10, do Decreto Estadual nº. 1377/2020 – GEA.
> Art. 3º - As instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado do Amapá, públicas ou privadas, da Educação Básica e públicas de Educação Superior, tendo em vista a importância da gestão do ensino e da aprendizagem, dos espaços e dos tempos escolares, bem como a compreensão de que as atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula, deverão reorganizar seus calendários escolares e apresentar plano de ação, inerente a esta situação emergencial. (AMAPÁ, 2020. pg. 04)

Todas essas medidas são necessárias para que as escolas tenham um respaldo jurídico no sentindo de

desenvolver atividades que visam minimizar os impactos no aprendizado dos alunos em decorrência da suspensão das aulas presenciais.

Sem dúvida, as escolas precisam fazer parte dos novos tempos tecnológicos, não só através da implantação de equipamentos modernos, mas também revendo seus métodos tradicionais de ensino, pois sabe-se que as crianças e jovens de hoje estão cada mais atualizados com as tecnólogas e precisam de um ambiente educacional "interessante" que o despertem para o gostar de estudar, aulas mais dinâmicas são mais interessantes do que as aulas que o professor só escreve no quadro e explica o assunto. (RAMOS, 2020)

Portanto, as soluções de ensino a distância foram de fundamental importância para enfrentar as demandas emergenciais, que decorre da mudança brusca das metodologias de ensino. Para fazer com que essas ferramentas remotas tenham maior eficácia, se fez necessário a definição de seus parâmetros de qualidade. Naturalmente, ainda que isso seja feito, haverá desigualdades.

Após um período de aulas 100% online, ainda em 2020, algumas escolas (principalmente as particulares) começaram a retornar suas atividades de forma gradual e hibrida, fazendo com que os alunos começassem a desenvolver suas atividades com maior acompanhamento dos professores. A seguir serão demostrados alguns tópicos relevantes sobre o ensino hibrido que até então era pouco conhecido.

ENSINO HÍBRIDO

Se faz necessário neste estudo o conhecimento do que vem a ser a metodologia de ensino hibrido, que está sendo utilizada na maioria das escolas brasileiras. Neste sentido, de acordo com Ribeiro (2021), a educação hibrida é uma metodologia de ensino que tem como objetivo unir elementos do presencial e do online. Por exemplo, o ensino híbrido conta com a vivência presencial nas instituições de ensino e com atividades realizadas fora desse ambiente, como participação de fóruns virtuais de discussão.

Um levantamento feito pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) mostra que 25 estados e o Distrito Federal (DF) adotaram essa modalidade de ensino no ano de 2020 e deram continuidade no ano de 2021. Nos diferentes estados, a ideia das secretárias de Educação era de manter o vínculo dos estudantes com a escola e garantir uma rotina mínima de estudos neste momento de isolamento social.

O ensino híbrido na pandemia também busca valorizar o protagonismo dos estudantes, oferecendo autonomia e desenvolvendo o aprendizado colaborativo entre os alunos. Para que a aplicação do ensino híbrido na pandemia seja assertiva na aprendizagem, é necessário elaborar um plano de ensino que contemple, de forma unificada, todas as atividades que serão realizadas.

Este modelo de ensino tem como principal objetivo incentivar os educandos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento. (GARAFALO, 2018)

No ensino híbrido são valorizadas as interações sociais no ambiente escolar e o aprendizado de forma individual a partir do contato com o ambiente virtual. É fundamental que os dois momentos sejam complementares. Dessa forma, poderão promover uma educação mais dinâmica e personalizada. Na fase presencial os educadores estimulam o convívio social entre os alunos e com o professor. Já a parte
dos exercícios digitais proporciona um pouco de autonomia ao estudante para escolher local e horário para o seu aprendizado, além de adquirir conhecimentos importantespara o seu desenvolvimento profissional. (SILVA, 2019)

O uso do ensino híbrido na pandemia tem vantagens e desvantagens e é muito importante que se conheça os pontos positivos e negativos. Entre as principais vantagens do ensino híbrido na pandemia está a possibilidade de estabelecer atividades no ambiente virtual para que a educação não pare neste período. Além disso, o ensino híbrido na pandemia proporciona mais autonomia aos estudantes por incentivar a interação entre os alunos e com os próprios professores. Sendo assim, é possível inserir debates, espaço para resolução de dúvidas e até fóruns virtuais no ensino híbrido na pandemia. (MOVPLAN, 2021)

No mesmo sentido, a capacitação do corpo docente e dos gestores para incluir o ensino híbrido como uma metodologia do plano de aula pode ser um desafio e se torna de fundamental importância para dar continuidade ao que está sendo desenvolvido nas escolas brasileiras. Por isso, as instituições de ensino podem oferece palestras, treinamentos e debates sobre o uso da tecnologia e sobre a metodologia.

Portanto, mais do que uma realidade temporária, o Ensino Híbrido se tornou essencial para as escolas. Superando o modelo de aulas tradicionais, que já não é suficiente para atingir às expectativas do aluno do século XXI, com a pandemia essa metodologia se tornou uma realidade, por mais que fosse feito de forma precária, está tendo resultados positivos, muito mais do que esperava, surpreendendo os envolvidos no sistema de ensino.

OS IMPACTOS OCASIONADOS NO ENSINO DEVIDO AS POLÍTICAS DE ISOLAMENTO SOCIAL, PARA OS PAIS E ALUNOS

Do mesmo modo que ocorreu com os professores, as aulas remotas também trouxeram vários impactos e desafios aos estudantes e para seus pais, dificultando, muitas vezes, o acesso do aluno à educação, por falta de equipamentos eletrônicos, computador, tablet ou celular, e de internet para acompanhar as atividades escolares, além de espaços adequados de estudo, evidenciando o alto nível de desigualdade social no país. Pois sabe-se que a inclusão digital ainda não é uma realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, isso decorre de diversos fatores, mas o principal é a falta de recursos financeiros.

Neste contexto, com a presença do novo Coronavírus alunos e pais tiveram que se adaptar as aulas online, ou seja aulas não presenciais. Para que essa modalidade de ensino fosse eficaz foi preciso que houvesse um engajamento dos pais e alunos, pois, é um dos principais desafios da educação à distância. E se os pais ou responsáveis demonstrarem real interesse no que os filhos estão aprendendo, o gosto pelas atividades online pode fazer toda diferença no aprendizado do aluno. (RIOS, 2020)

Uma questão a que se deve pontuar neste contexto, é em relação as desigualdades entre escolas públicas e as privadas que trabalha com educação básica, e a própria distância social entre as famílias dos estudantes. Enquanto alunos de escolas particulares aprendem por meio de diversos recursos e metodologias combinadas, como vídeo ao vivo ou gravado, envio de tarefas, auxilio de professores através das plataformas online, para se tirar as dúvidas dos alunos quanto ao desenvolvimento de suas atividades escolares, a maioria dos estudantes das escolas públicas sequer tem acesso à internet, principalmente os que moram na periferia das cidades. (PELLANDA, 2020)

Outro fator que se deve levar em conta, é que nem todas as cidades brasileiras, possuem estrutura de tecnologia adequada para ofertar as aulas através do ensino remoto e grande parte dos professores não têm a formação adequada para ministrar as aulas virtuais.

Outra realidade que complica as aulas remotas, são que a maioria dos pais e alunos da rede pública de ensino não sabem utilizar essas plataformas e não possuem acesso à internet na sua casa, de acordo com o IBGE, somente 57% da população brasileira tem acesso à internet, e muitas crianças nunca ligaram um

computador e 97% da população acessa a internet pelo celular. (TENENTE, 2020)

Sendo assim, se faz importante utilizar as plataformas digitais para incentivar a interação familiar. Nesse modelo, o ambiente é seguro e conhecido, e há liberdade para acessar recursos digitais. Os pais ou responsáveis devem participar com os filhos do momento de explorar a plataforma disponibilizada pela escola.

Deve-se ressaltar que não é uma tarefa muito fácil para muitos pais e alunos, pois essa nova forma de ensino é novidade, os alunos estavam acostumados a ter a presença do professor dentro de sala de aula para tirar dúvidas, e com as aulas a distância essa presença ficou mais escassa, que pode afetar significativamente o aprendizado. (SAMPAIO, 2020)

O papel dos pais ou responsáveis neste sentido é fundamental, e pode haver importantes diferenças entre uns alunos e outros em função do apoio que recebem em casa neste período. Os estudantes cujos pais têm um maior nível de escolaridade podem receber mais ajuda durante a quarentena, o que pode aumentar as diferenças entre os alunos.

No entanto, é preciso reconhecer que os estudantes de famílias menos favorecidas que residem nas periferias ou nas áreas rurais dos grandes centros urbanos têm menor probabilidade de obter apoio para desenvolver suas atividades, devido a diversos fatores como por exemplo, condição social, a falta de tecnologia para acesso à internet, e etc. (SAINZ, CAPILA, 2020)

Também não há garantia de que os alunos com pior desempenho recebam o apoio pessoal e individualizado de que necessitam. Além disso, e embora cada vez com menos intensidade, nem todas as famílias têm bom acesso à Internet e alguns computadores podem estar obsoletos. Por fim, a situação económica e laboral nas famílias mais afetadas por esta crise de saúde pública também tem reflexos na capacidade de estudo e de concentração. Situações económicas difíceis e o stress dos pais afetam negativamente o desempenho e o rendimento escolar dos estudantes.

REFLEXÃO SOBRE AS NOVAS FORMAS DE TRABALHO PARA OS GESTORES E PROFESSORES

Com o advento da pandemia, gestores e professores tiveram que se adaptar ao trabalho em home office, com aulas 100% online, ou seja o trabalho é feito em casa, através de metodologias tecnológicas, que auxiliam a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento do seu trabalho

É uma modalidade de ensino que era pouco usada pelos professores da educação básica, em geral os professores tiveram dificuldades no domínio das tecnologias e, tentaram fazer o máximo que poderiam para atualizar-se. Neste sentido, o professor deve mostrar ser também como fonte relativa do saber, ou seja, tentar buscar dos alunos uma maior participação nos conteúdos, levando os mesmos para o seu cotidiano. A função do professor vai muito além do conhecimento de sua disciplina, pois assumimos um compromisso cada vez maior com os nossos educandos.(OLIVEIRA, 2021)

Por intermédio das metodologias ativas é possível que o educador busque além do seu conhecimento outras fontes de ensino, como por exemplo: pesquisas, novos temas para serem abordados em sala de aula. Existem técnicas didáticas para o ensinamento e/ou aprendizagem dos alunos individualmente, com os resumes, as sínteses dos quadros chamados sinópticos, monografias, trabalhos de investigação, escuta ativa, mapas conceituais e outras para os trabalhos em grupo, que em si mesmos são uma técnica de aprendizagem solidária e cooperativa. (SANTOS, 2018)

Deve-se ressaltar que, muitos professores tiveram dificuldades no início da pandemia de lecionar com o auxílio de tecnologias, devido à ausência de preparo para lidar com as mesmas e por receio de não conseguir avançar com a aula, que vai desde ferramentas

de colaboração a ferramentas de interação, mas com o passar dos meses eles foram se acostumando com essa nova realidade de trabalho, apesar de não estarem preparados para o tempo que foi, muitos acharam que voltariam para sala de aula em pouco tempo.

Apesar das dificuldades encontradas pelos professores no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades, algumas vantagens podem ser destacadas, as inúmeras possibilidades de levar uma diversidade maior de opções de conteúdos para o estudante. É possível ensinar sobre um assunto e ir bem além do livro e caderno, através de vídeos e imagens. (GAROFALO, 2021)

No que diz respeito ao trabalho dos gestores das escolas, eles adotaram uma metodologia proativa para contribuir para a diminuição dos impactos decorrentes da Pandemia e para minuir a perda da aprendizagem dos alunos durante o período de distanciamento social que foi imposto. Esse trabalho deve ser em conjunto com os professores e com as secretarias de educação, pois, se sabe que, é através da união de todos que se pode buscar a melhoria da educação neste período.

Como uma pandemia é um desafio adaptativo por excelência, é necessário criar oportunidades de aprendizagem rápida e de melhoria contínua. Além disso, para enfrentar este desafio adaptativo, a colaboração será essencial, todos precisarão se aperfeiçoar, sair da zona de conforto, a fim de realizar o trabalho de educar os alunos. (REIMERS, 2020)

A educação remota ganhou muito mais força nos últimos meses, já existem cursos superiores e cursos livre no sistema EAD, mas a educação básica teve que se adaptar a essa nova realidade, juntamente com os gestores e professores que passaram a trabalhar no sistema de Home Office.

Segundo Garofalo (2020), com o ensino mediado pelas tecnologias ficou evidente que aulas expositivas não atraem crianças e jovens, sendo necessário ir além, refletir, replanejar e planejar novas trilhas de aprendizagens que envolvam o pensamento crítico e novas maneiras de avaliar. É importante construir junto aos estudantes portfólios, ao longo da aprendizagem, em que o professor possa intervir e atuar como um mediador do processo cognitivo proporcionando provocações para que os mesmos participem de maneira autônoma e protagonista da sua aprendizagem

Portanto, as mudança necessárias serão o uso adequado e bem dimensionado da tecnologia, a valorização do magistério e a valorização e redescoberta do espaço escolar. Usando os meios possíveis de adequação para que todos possam ter acesso ao conteúdo escolar, e que professores e gestores possam desenvolver seu trabalho de forma eficaz e que os resultados sejam satisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo que vem se construindo constantemente, assim como a própria humanidade, a participação de todos os envolvidos nesse processo, é garantia de torná-lo viável possível, possibilitando um ambiente adequado à educação que todos desejam, onde as transformações sociais, políticas, econômicas e pedagógicas, próprias de dinâmica social, sejam discutidas e inseridas no contexto educacional.

O sistema de ensino remoto ainda precisa superar dificuldades técnicas e estruturais, como a falta e a falha da internet e um grande número de estudantes e professores sem dispositivos conectáveis. Mas, acredita-se que a tecnologia pode ampliar o espectro de aprendizagem e promover um resultado maior, mais afetivo e significativo, mais assertivo, preciso e igualmente precioso. Além disso, será um divisor de águas no que entendemos hoje por educação formal.

Deve-se ressaltar que, no contexto contemporâneo, em que se vivenciam constantes mudanças no cenário socioeconômico, exige-se em consequência desse contexto uma educação que responda as necessidades emergentes da sociedade, e

condiciona à escola a se adequar à realidade, sobretudo favorecer a educação de qualidade e que responda não só as necessidades no âmbito da sociedade, mas também as necessidades dos sujeitos, ou seja, dos educandos e a valorização de sua realidade local.

Portanto, pensada na educação, a tecnologia é o que torna possível a transmissão e aperfeiçoamento do conhecimento, configura o processo educacional em sentido amplo, inclusive no âmbito que extrapola a educação formalizada nas escolas. Isto porque podemos incluir qualquer forma de tecnologia no processo educacional, incluindo meios de comunicação, como rádio, TV e cinema, além da própria fala e escrita.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Recomendação do Ministério Público do Amapá de Nº 0000005/2020- GAB/PGJ em 06 de abril de 2020**. Disponível em: http://www.mpap.mp.br/diario /pd/diario/494. Acesso em: 22/09/2021

ARANTES. Luciana. **As Práticas Pedagógicas Educativas nas Aulas Remotas.** Disponível em: https://profdesucesso.com/as-praticas-pedagogicas-educativas-nas- aulas-remotas. Acesso em: 10/09/2021

BRASIL. Ministério da Educação - **MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Portaria nº 343.** Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web /dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020248564376. Acesso em: 19/09/2021

CYSNEIROS. Paulo Gileno. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Informática Educativa** Vol 12. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/aulas/aula_1/articles106213 _archiv.pdf. Acesso em 27/08/2021

COSTA. Wellington. **Plataformas educacionais auxiliam professores e estudantes durante o isolamento por conta do coronavirus**. Disponível em: https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2603/plataformas-educacionais-auxiliam. Acesso em:22/08/2021

FRANCO. Giullya. **Coronavírus: professores falam dos desafios e vantagens de trabalhar em casa**. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com. br/notic. ias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa /33270.html. Acesso em: 20/06/2020

GAROFALO. **Novas aprendizagens para formação docente com a pandemia**. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/04/29 /novas-aprendizagens-para-formacao-docente-com-pandemia.htm?cmpid=copia escola. Acesso em 24/09/2021

_____**Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado.** Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias - ativas-favorecem-o-aprendizado. Acesso em 24/09/2021

LUPION. Bruno. **Como a pandemia de coronavírus impacta o ensino no Brasil.** Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/como-a-pandemia-de-coronav%C3%ADru - impacta-o-ensino-no-brasil/a-53008677. Acesso em: 17/08/2021

MOVPLAN. **O que é e quais os 5 tipos de ensino híbrido na pandemia para 2021**. Disponível em: https://movplan.com.br/blog/o-que-e-e-quais-os-5-tipos-de-ensino hibrido-na-pandemia-para-2021. Acesso em: 17/08/2021

OLIVEIRA. Joana. **Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho**. Disponível em: https://brasil.elpais.com /brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professorrelatamansieda de- sobrecarga-de-trabalho.html. Acesso em: 24/08/2021

PELLANDA. Andressa. et al. **COVID-19, o novo coronavírus Guia sobre Educação a Distância.** Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CO VID-19Guia3-EaD_FINAL.pdf. Acesso em 24/08/2021

RAMOS. Patricia Edi. **O professor frente às novas tecnologias de informação e comunicação.** Disponível em: http://www2.seduc.mt.gov.br/-/o-professor-frente-as- novas-tecnologias-de-informacao-e-comunicac-1. Acesso em: 23/08/2021

RIOS. ALAN. **Com aulas suspensas, EAD, e o desafio para pais e alunos.** Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/em sin_educacaobasica/2020/04/03/interna-educacaobasica-2019,842057/com-aulas-susp ensas-ead-e-o-desafio-para-pais-e-alunos.shtml. Acesso em 25/08/2021

SAINZ, Jorge. CAPILA. Ana. **Efeitos da crise do covid-19 na educação**. Disponível em:

https://www.oei.es/uploads/files/news/covid19/1747/informe-covid-19pt.pdf. Acesso em 24/08/2021

SANTOS. Elenir Souza. **O Professor como Mediador no Processo Ensino Aprendizagem.** Disponível em: http://www.udemo.org.br/RevistaPP0205 Professor htm. Acesso em 25/08/2021

SANTOS. Euzenia Gregório. **A educação e as transformações na sociedade**. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/ educacao /a-educacao-as- transformacoes-na-sociedade.htm. Acesso em: 20/08/2021

SOUZA. WAGNER e Silva. **A contribuição da educação a distância dentro do cenário educacional.** Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol. com.br /educacao/a-contribuicao-educacao-distancia-dentro-cenarioeducacional.htm. Acesso em 25/08/2021

SILVA. Maria Aparecida Ramos da Silva. **Inclusão digital nas escolas públicas: o uso pedagógico dos computadores e o PROINFO NATAL/RN**. Disponível em:https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25890/1/Inclus%C3%A3o%BAbli cas.pdf. Acesso em: 23/09/2021

RIBEIRO. Jean. **Ensino híbrido: o que é e como implementar na escola**. Disponível em: https://www.somospar.com.br/ensino-hibrido. Acesso em: 23/09/2021

SAMPAIO. Cristiane. **Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações do ensino à distância.** Disponível em: https://www.brasildefato. com. Br /2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no- ensino-a-distancia. Acesso em 24/09/2021.

SILVA. Gabriela. **O que é ensino hibrido**. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas /o-que-e-ensino-hibrido. Acesso em: 23/09/202

TENENTE. Luiza. **30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância**. Portal G1. Disponível em:https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram- dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml. Acesso em: 15/08/2021

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia** da covid-19. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2020/05/ todos-pela-educacao.pdf. Acesso em: 23/08/2021

ISSN:2674-6077

ISPETEC
PUBLICAÇÕES

Ispetec Publicações | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.
Departamento Acadêmico Universidad ISPETEC.
E-mail: revista@ispetecpublicacoes.com
Site/Revista: www.ispetecpublicacoes.com
Site/Universidade: www.ispetec.com