

ISPETEC

PUBLICAÇÕES

WWW.ISPETECPUBLICACOES.COM

REVISTA CIENTÍFICA DA UNIVERSIDAD ISPETEC | V. 5. N. 05. OUTUBRO. 2021

**DESAFIOS
ATUAIS DA
EDUCAÇÃO:
PERSPECTIVAS
E INCLUSÕES.**



ISSN 2674-6077





ISPETEC
PUBLICAÇÕES

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL

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

EDITOR CHEFE

Terezinha de Jesus Brito

CONTATOS

 www.ispetecpublicacoes.com

 artigo@ispetecpublicacoes.com

 www.ispetec.com

PERIODICIDADE

Trimestral.

- Periódico Multidisciplinar;

- Publica artigos:

Língua Portuguesa (BR),

Inglês e Resumo em Português

e Inglês.

ISSN

International Standard Serial Number:
2674-6077

PROJETO GRÁFICO

Agência Inova ES

Comunicação Estratégica

Jornalista Responsável

Cleilton Bastos - MTB 3303/ES

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Prof^ª. Doutora Terezinha de Jesus Brito

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

Prof^ª. Mestra Meirilene Magalhães de Oliveira

Prof^º. Mestre Fábio Rogério Bezerra Pereira

Prof^º. Mestre Jean Lobato

Prof^º Mestra Sílvia Veloso Silva Braga.

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

hábitos e costumes na estrutura de valores inerentes.

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

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

Boa leitura!

Conselho Editorial

PERIÓDICO MULTIDISCIPLINAR DE PESQUISADORES DE
PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA:



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

V.5 - N. 05 - OUTUBRO- 2021 | Amapá-AP.

Versão Online

ISSN (International Standard Serial Number): 2674-6077

Resumo em português e inglês.

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

CDU 371

DIREITOS DE PERMISSÃO
E UTILIZAÇÃO

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

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

ISSN: 2674-6077



UNIVERSIDAD
ISPETEC
PUBLICAÇÕES

SUMÁRIO

PREFÁCIO	3
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO DE CASO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Edilma da Silva Machado</i>	6-18
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVASÃO ESCOLAR <i>Maria Francinete Costa Miguel</i>	19-29
DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM O USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DAS AULAS REMOTAS <i>Maria Francinete Costa Miguel</i>	30-38
A EDUCAÇÃO MUDIÁTICA NO CONTEXTO ATUAL <i>Fábio Rogério Bezerra Pereira</i>	39-50
A INCLUSÃO NO PROCESSO EDUCATIVO <i>Fábio Rogério Bezerra Pereira</i>	51-69
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA INTERPRETATIVA PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL <i>Iraides Garcia Gemaque</i>	70-79
UM ESTUDO DE CASO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA: AVALIAÇÃO CLÍNICA DE UMA CRIANÇA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RONDÔNIA EM MACAPÁ, COM DIFICULDADE DE LEITURA <i>Iraides Garcia Gemaque</i>	80-91
A PRÁTICA DOCENTE DO CANTO CORAL NA BUSCA DE UMA AÇÃO TRANSFORMADORA EM CRIANÇAS: “MEU CANTO CONTA” <i>Vera Lucia Vigário da Costa & Ivonete Souza Rodrigues Magalhães</i>	92-99
OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR E A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE <i>Vera Lucia Vigário da Costa & Ivonete Souza Rodrigues Magalhães</i>	100-106
A INFLUÊNCIA DA MODERNIDADE COMO CONTRIBUIÇÃO PARA AS TRANSFORMAÇÕES DOS COSTUMES TRADICIONAIS E CULTURAIS NOS QUILOMBOS <i>Lindaci Pinto Favacho</i>	107-118
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA O ENSINO DE ARTES <i>Lindaci Pinto Favacho</i>	119-127
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA ESCOLA PÚBLICA <i>Elainy Gouvêa Alfaia</i>	128-140
O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS: O USO DE SINAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS <i>Elainy Gouvêa Alfaia</i>	141-153
O ACESSO DOS AFRODESCENDENTES AO ENSINO SUPERIOR MEDIANTE O SISTEMA DE COTAS E A LEI 10.639/03 NAS UNIVERSIDADES <i>Erick Negrão de Souza</i>	154-166
A DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO <i>Erick Negrão de Souza</i>	167-173
O DOMÍNIO DA NORMA CULTA NA ESCRITA COMO DETERMINANTE NA EXCLUSÃO DO ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Orlandina Sena do Espírito Santo</i>	174-184
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA <i>Marinelma Costa da Silva</i>	185-193

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO DE CASO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LITERACY AND LITERACY PROCESS: A CASE STUDY IN THE 3RD YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

Edilma da Silva Machado ¹

RESUMO

Este artigo aborda o processo de alfabetização e letramento: um estudo de caso no 3º ano do Ensino Fundamental, a partir da constatação de que são necessárias metodologias que venham a desenvolver uma maior aprendizagem na alfabetização e no letramento de maneira significativa e lúdica, uma vez que as crianças acabam passando de ano sem compreender os símbolos ou a junção deles, sem aprender o alfabeto, podendo simplesmente tê-lo decorado durante as aulas, assim gerando entraves. Como objetivos busca-se estudar teoricamente os conceitos de alfabetização e letramento; compreender os fatores que influenciam o baixo rendimento dos alunos nas turmas turma do 3º ano do fundamental, objeto de nossa pesquisa e investigação; propor, a partir de estudos bibliográficos, métodos e práticas que podem auxiliar nesse processo de ensino aprendizagem e analisar o contexto em questão de forma a traçar um painel crítico dos problemas enfrentados e das dificuldades sofridas por parte dos alunos e dos professores. Como metodologia adotou-se a revisão da literatura que versa sobre o tema. Após o estudo, compreendeu-se que é necessário que o professor e aluno estejam interligados na teoria e prática, num contexto dinâmico que todos se tornem aprendizes e construtores de histórias, a qualidade pedagógica das aulas deve estar em primeiro plano. Portanto, inferiu-se que alfabetizar e letrar são uma proposta que veio para possibilitar o aluno chegar ao final do ensino fundamental I com autonomia para fazer uso da leitura e escrita de forma coerente e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem Professor.

ABSTRACT

This article addresses the literacy and literacy process: a case study in the 3rd year of elementary school, based on the realization that methodologies are needed that will develop greater learning in literacy and literacy in a meaningful and playful way, once that children end up passing through the year without understanding the symbols or joining them, without learning the alphabet, and may simply have it memorized during classes, thus creating obstacles. As objectives, we seek to theoretically study the concepts of literacy and literacy; to understand the factors that influence the low performance of students in the 3rd grade classes of elementary school, object of our research and investigation; propose, from bibliographic studies, methods and practices that can help in this teaching-learning process and analyze the context in question in order to draw a critical panel of the problems faced and the difficulties suffered by students and teachers. As a methodology, the literature review on the subject was adopted. After the study, it was understood that it is necessary for the teacher and student to be interconnected in theory and practice, in a dynamic context that everyone becomes learners and builders of stories, the pedagogical quality of the classes must be in the foreground. Therefore, it was inferred that literacy and literacy are a proposal that came to enable the student to reach the end of elementary school I with autonomy to make use of reading and writing in a coherent and effective way.

KEYWORDS: Literacy. Literacy. learning teacher.

¹Bacharelado em História (Universidade Federal do Amapá); Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar (Faculdade Fatech); Mestranda em Ciência da Educação (Universidad ISPETEC – Flórida / USA).

INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem nas séries iniciais é um trabalho delicado e que merece uma atenção especial, principalmente por representar a base forte para os conhecimentos e ensinamentos futuros. Diante dessa necessidade, buscou-se com essa pesquisa compreender como ocorre o estágio de alfabetização e letramento desenvolvido com os alunos do 3º ano do ensino fundamental, por meio de um estudo que busca não apenas descrever os caminhos e descaminhos dos métodos aplicados, mas também apresentar teorias a partir dos estudos sobre o imbróglgio que a atual educação das séries iniciais enfrenta no que se refere à alfabetização e letramento.

Convém esclarecer que as escolhas e decisões desse caminho partiu de uma observação primária das dificuldades tanto dos professores, que na maioria das vezes se perdem em práticas improdutivas, quanto na própria experiência vivenciada pelos alunos, que por sua vez apresentam um desenvolvimento e/ou crescimento, quanto a essa questão, lento ou infrutífera, conduzindo-os a dificuldades mais significativas nos anos posteriores por apresentarem déficits que limitam a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Assim, o cenário que se desenha foi perceptível e ao mesmo tempo preocupante, que nos levou à necessidade de uma investigação esclarecedora (mesmo mínima) para o caso da escola e a turma apontadas. Para tanto, buscar-se-á todas as formas disponíveis e possíveis de investigação para dar luz à questão e, de alguma maneira, levantar discussões e sugestões quanto ao desenvolvimento produtivo da prática pedagógica.

Com essa avaliação prévia feita na escola, observou-se as dificuldades dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, dentre elas: leitura, escrita e a interpretação de textos. Se faz então necessárias metodologias que venham a desenvolver uma maior aprendizagem na alfabetização e no letramento de maneira significativa e lúdica; as crianças que acabam

passando de ano sem compreender os símbolos ou a junção deles, sem aprender o alfabeto, podendo simplesmente tê-lo decorado durante as aulas, assim gerando entraves, por exemplo. Além das dificuldades de codificação e decodificação dos símbolos, há a falta de compreensão de contextos e leituras profundas e a incapacidade de dominar a língua em seu cotidiano.

A esse conjunto de habilidades preterida na educação dos jovens e, na maioria das vezes, não alcançada, chama-se o processo completo de alfabetização e letramento, tão caro a educação atual. É justamente na busca desse “graal” educativo que nos posicionamos para compreender o que está sendo feito ou não, e o que se pode melhorar ou aprimorar.

Como questão/problema indaga-se: Quais os desafios enfrentados na turma do 3º do Ensino Fundamental quanto ao processo de alfabetização e letramento?

Os objetivos do estudo consistem em investigar os mecanismos aplicados e/ou utilizados de ensino aprendido no que se refere aos processos de alfabetização e letramento nos seus níveis metodológicos, formação docente e contexto sócio-político-social. Como objetivos específicos busca-se estudar teoricamente os conceitos de alfabetização e letramento; compreender os fatores que influenciam o baixo rendimento dos alunos; apresentar um panorama realista, especificamente a turma do 3º ano do fundamental, objeto de nossa pesquisa e investigação; propor, a partir de estudos bibliográficos, métodos e práticas que podem auxiliar nesse processo de ensino aprendizagem e analisar o contexto em questão de forma a traçar um painel crítico dos problemas enfrentados e das dificuldades sofridas por parte dos alunos e dos professores;

ASPECTOS CONCEITUAIS, E PEDAGÓGICOS

A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO E

LETRAMENTO NO BRASIL

A alfabetização e letramento são palavras chave para o mundo social, pois é por meio da alfabetização e do letramento que o sujeito passa a participar diretamente do mundo no exercício de suas funções sociais, buscando tornar-se um cidadão consciente, com domínio do código convencional da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

Soares (2014) em sua concepção de alfabetização, envolvendo ideias construtivistas a respeito da realidade da criança e/ou adulto, seu desenvolvimento pessoal e crescimento como cidadão sintetiza que:

Assim, alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (SOARES, 2014, p.17).

Com ênfase no papel do sujeito na sociedade e em relação ao contexto social do mundo contemporâneo Magda Soares (2004) apresenta o seguinte posicionamento:

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2014, p. 43).

Dessa perspectiva emerge uma decisão pedagógica fundamental. A de aumentar as experiências da criança de modo que ela possa ler e produzir diferentes textos com autonomia. E isso implica da parte da escola uma preocupação mais afinada com o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à aprendizagem da escrita alfabética.

Desde modo torna-se relevante buscar a contribuição teórica de Magda Soares (2014) entre alfabetização e letramento. Em sua concepção o termo alfabetização corresponde o processo pelo qual o sujeito adquire uma tecnologia - a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Já o termo Letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da escrita alfabética nas situações em que o sujeito precisa ler e escrever e produzir textos reais.

Ainda segundo Soares (2014):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 47).

As principais características que se norteia a respeito do letramento é a denominação de que este processo se vincula a pessoas que sabe ler e escrever, no entanto, não dispõe de elementos que trabalhem de forma sistemática este fator preponderante para o desenvolvimento de uma alfabetização plena.

Na proposição de Teberosky (2009, p. 52)

Desse modo, a adoção do vocábulo "letramento" vem atender a uma nova realidade, já que só recentemente a sociedade brasileira passou a preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e não somente com o saber ler e escrever mecanicamente. Contudo, essa transformação traz consigo problemas de delimitação de sentido, de definição e também de mensuração.

Para que se tenha uma noção exata do que o letramento representa na atual conjuntura que envolve os espaços escolares é de extrema relevância enfatizar que os meios recorrentes a sociedade brasileira que se remetem a educação tenham a capacidade de promover um ensino com propriedade para que não se aprenda a ler e escrever de maneira mecânica.

Em relação ao nível posterior de leitura e escrita, após o processo de alfabetização e letramento, convém especificar que os hábitos da leitura e escrita devem ser estruturados em prol de uma série de possibilidades dentre as quais está a interpretação e a utilização destes elementos de maneira organizada sempre levando-se em conta a possibilidade de emprego de maneira didática destas práticas que são relevantes em todos os momentos da vida social.

A mecanização da leitura e escrita é de fundamental importância para se chegar ao letramento, mas, fica notório afirmar que estes procedimentos não devem estar empregados sob estas circunstâncias terão que ser trabalhados determinando ao avanço social e intelectual do indivíduo que o utiliza.

Sabe-se que alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele não só precisa saber o que é a escrita, mas também de que forma a ela representa graficamente a linguagem.

No que se refere Ferreiro (2015, p. 77)

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita.

Considerando a alfabetização um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, o aluno precisa participar de situações desafiadoras, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita. É por meio da interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva.

São essas especificidades do processo de alfabetização que não podem ser esquecidas. Não basta apenas o convívio com o material escrito, é necessário

ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente.

Passa-se a conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

A convivência diária com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas fichas, jornais, revistas, livros entre outros, faz com que o sujeito se familiarize com o texto escrito e estabeleça uma série de relações, levantando hipóteses e procurando compreender o significado.

Mesmo antes de serem submetidas a um processo sistemático de alfabetização, as pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para o aperfeiçoamento de seu processo de letramento.

No que afirma Ferreiro (2015, p. 44)

A língua escrita, pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou leem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita.

O indivíduo, independentemente da classe social, percorre os caminhos para se apropriar da língua escrita, passando por níveis estruturais de pensamento. Esses níveis foram intitulados de nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético. As primeiras ideias infantis sobre a escrita referem-se a variadas hipóteses que “reinventam” o sistema

alfabético. Inicialmente, as crianças descobrem que escrever não é a mesma coisa que desenhar. Essa diferenciação entre desenho e escrita geralmente já acontece mesmo antes da criança entrar na escola, pois ela está inserida em uma sociedade grafocêntrica.

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” da criança. Neste sentido, a criança tem o seu momento certo de aprender, isso nos leva a entender que nem sempre o momento de uma criança seja o mesmo momento de outra criança, é relativamente diferente o nível, pois cada criança tem o seu momento de aprender, dependendo do grau de maturidade que ela tenha.

Na afirmativa de Teberosky (2009, p. 47)

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Para uma pessoa se tornar letrada, ela precisa ter experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas estas que são adquiridas antes da educação formal. Porque se uma convive em ambiente letrado, com pessoas que leem, que tem contato com revistas, jornais, gibis, qualquer coisa que a leve a pensar em leitura, certamente ela se motivará para ler e escrever, começando desde cedo a poder refletir sobre as características dos diferentes textos os quais tem acesso. O termo letramento é uma tentativa de tradução do inglês Literacy, significando “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”.

O letramento difere da alfabetização, que é o processo formal de ensinar a ler e a escrever. O letramento ocasiona mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas a partir da inserção dos indivíduos nas sociedades tecnológicas e, por isso, mesmo o analfabeto poderá ser letrado de acordo com

seu convívio social. Portanto, o letramento extrapola o mundo da escrita.

Portanto, letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (SOARES, 2014, p. 7). Ou seja, letramento é além de saber ler e escrever, entender o que se ler e se escreve, relacionando dessa forma com o contexto social, sua experiência cotidiana.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA

De acordo com Ferreiro (2015) a concepção de alfabetização na escola é um contraponto ao de Soares (2014) quando enfatiza que o processo de alfabetização é restrito, refere-se apenas ao aprender/ensinar a ler e escrever, a codificar e decodificar os signos linguísticos. Na sua visão como alfabetizadora o processo de alfabetização e letramento são conceitos que embora distintos constituem-se em elementos complementares.

Para Ferreiro (2015) o termo letramento está intrínseco no processo de alfabetização, uma vez que considera o sujeito social no processo de construção do seu conhecimento. Segundo sua teoria a alfabetização caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas que, sem a instrução direta vinda dos adultos, elaboradas pelas crianças em processo de construção do conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar.

Por outro lado, para Soares (2014, p.47) a diferença entre letramento e alfabetização pode ser assim explicada:

ü Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever;

ü Letramento: o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Segundo a autora o processo de alfabetização focado meramente no sistema da escrita alfabética não assegura a criança a apropriação dos usos e funções da

língua escrita. Nessa concepção o processo de alfabetização tem apenas relação com a apropriação da escrita. Mas o letramento é mais completo porque estabelece com o processo de alfabetização práticas de leitura e escrita pelo sujeito em seu contexto social, cuja fundamentação teórica metodológica pauta-se na concepção sociointeracionista, em que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva por meio das práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2014, p. 90) sintetiza dizendo que:

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, e que torna-se relevante a distinção entre eles, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Nessa concepção alfabetizar letrando significa orientar a criança em seu processo de aquisição do seu ato de ler e de escrever de forma a conduzi-la a uma convivência de práticas reais de leitura e de escrita utilizando os mais diversos gêneros textuais possíveis (livros, revistas, jornais, bulas de remédios, embalagens, etc.), pois estes são materiais de leitura e escrita, bem como levá-la a refletir sobre esses materiais escritos que circulam socialmente e que, se bem trabalhados podem criar um ambiente rico em aprendizagem.

A RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da alfabetização deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas em uma linguagem real, natural, significativa e de acordo com o cotidiano da

criança. A alfabetização tem como objetivo criar situações para que a criança perceba o seu desenvolvimento e conseqüentemente adquira a sua autonomia, tornando-se fase adulta um ser crítico e conhecedor de seus direitos.

Cabe a Carvalho (2010, p. 66)

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social.

Alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, por isso letramento se soma com a alfabetização e, o educador precisa saber o momento certo para articular leitura e produção de texto, fazer as intervenções adequadas para o aluno progredir, pois é uma fase de libertação, aquisição da escrita e não pode ser entendida como um recurso memorativo, alfabetizar é oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar dando a oportunidade do mesmo construir o seu próprio conhecimento.

Alfabetização e letramento apresentam uma relação muito forte, pois uma depende exclusivamente da outra, as duas ações são distintas, mas inseparáveis, não se pode alfabetizar sem letrar, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever de modo que a criança se torne ao mesmo tempo, alfabetizada e letrada, saber interpretar o que lê. De acordo com Rios e Libâneo (2009, p. 33) “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”

Depois que o conceito de letramento começou a se expandir, a alfabetização foi reduzida simplesmente a decodificação, ao simples ensinar a ler e escrever. Mas sabemos o quanto é importante ensinar a ler e escrever, porque o sistema alfabético é necessário para o indivíduo entrar no mundo da leitura e da escrita. Temos que

valorizar a alfabetização relacionando a mesma com o letramento.

O letramento inicia-se quando a criança começa a letrar-se a partir do momento em que convive com pessoas que fazem uso da língua escrita, vive em ambiente rodeado de material escrito. Desta forma ela vai conhecendo e reconhecendo prática de leitura e da escrita. E a alfabetização, por sua vez, começa quando a criança passa a frequentar a escola, concretizando o hábito e as práticas da língua escrita.

Na proposta de Ferreiro (2014, p. 22).

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.

Quando uma criança tem a oportunidade de viver em um ambiente com adultos que leem com frequência, que contam histórias, tem revistas, livros, em fim um ambiente onde a criança possa ter esse contato com o letramento. Desta forma, a relação entre alfabetização e letramento acontece quando entendemos que alfabetizada é a pessoa que aprende a escrita alfabética com habilidades para ler e escrever, sequencialmente, letramento é a continuação do saber ler e escrever, associado e vivenciado nas práticas sociais

ALFABETIZAR LETRANDO: DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O desafio da alfabetização, hoje, é alfabetizar letrando crianças que estão nos anos iniciais do ensino fundamental. Além desse conhecimento, o alfabetizador precisa entender que alfabetização é um processo complexo que inicia antes da alfabetização escolar, assumindo-se a escrita pela dimensão simbólica e enfatizando os seus usos sociais (SOARES, 2014).

Por meio da mediação do adulto a criança vai identificando a natureza da linguagem escrita, porém a qualidade das interações é que vão determinar as concepções que a criança apresenta sobre a linguagem escrita. É função de a escola dar continuidade a esse trabalho, de forma sistematizada pelo contato com as diversas práticas sociais que participa (FERREIRO, 2015).

A alfabetização e o letramento, são fundamentos da educação e devem ser encarados como essenciais para que as crianças atinjam um nível satisfatório de compreensão do mundo. É isso que a alfabetização e o letramento fazem, além de demonstrar os signos e símbolos, faz com que compreenda o mundo em que se vive.

Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos podem ser vistos como simultâneos, entendendo que no conceito de alfabetização estaria compreendido o de letramento e vice-versa (FERREIRO, 2015).

Isto será possível se a alfabetização for entendida além da aprendizagem grafônica e que em letramento inclui-se a aprendizagem do sistema de escrita. A conveniência da existência dos dois termos, que embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza diferente, uma vez que envolve habilidades e competências específicas, implicando, com isso, formas diferenciadas de aprendizagem e em consequência, métodos e procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2014).

Assim, a participação das crianças em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e

gêneros de material, a habilidade de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da fala sonora para a forma gráfica da escrita implica numa importante revisão dos procedimentos e métodos para o ensino, uma vez que cada fase desse processo exige procedimentos e métodos diferenciados, pois cada criança e cada grupo de crianças necessitam de formas diferenciadas na ação pedagógica.

Teberosky (2009) evidencia que a proposta de alfabetizar letrando rompe definitivamente com a divisão entre o 'momento de aprender' e o 'momento de fazer uso da aprendizagem'. Estudos linguísticos propõem a articulação dinâmica e reversível entre 'descobrir a escrita' (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), 'aprender a escrita' (compreensão de regras e modos de funcionamento) e 'usar a escrita' (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

Soares (2014) informa que no alfabetizar letrando, se resgata o papel do professor como mediador, recuperando sua figura de elo entre o educando e a matéria de conhecimento, interferindo no processo sem desviá-lo nem o desvirtuar. A interação aluno-conteúdo é um diálogo aluno-mundo mediado pelo professor e por outras pessoas. Nesse contexto, faz-se necessária uma retomada do papel do professor alfabetizador cujo desafio é letrar os alunos por meio do trabalho com atividades de leitura e escrita, executadas no plano da prática social, portanto em situação de dialogicidade.

Essa nova forma de alfabetizar letrando requer do professor que ele perceba as necessidades de sistematizar o uso, refletindo com a criança sobre este, para garantir que ela saiba usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar. Na verdade, o medo existe por não se saber como proceder. Buscam-se receitas, mas a má notícia. É que elas não existem; e a boa notícia é que há indicações de caminhos, e que cada um poderá descobrir o seu caminho (TEBEROSKY, 2009).

Antes de o professor querer exercer esse papel de "professor-letrador" é necessário que ele se conscientize e busque ser letrado, domine a produção escrita, as ferramentas de busca de informação e seja um bom leitor e um bom produtor de textos. Mas para que se torne capaz de letrar seus alunos, é preciso que conheça o processo de letramento e que reconheça suas características e peculiaridades (SOARES, 2014, p. 59).

Compreende-se que alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita; substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

Como já se reconhece há muitos anos, os alunos já vêm para a escola com seus conhecimentos, que não é só o professor q tem algo a ensinar. Hoje em dia o professor além de ter algo a ensinar também aprende muito com os alunos e devemos deixar que eles participassem cada vez mais investigando e chegando as suas próprias conclusões, o professor é mais um auxiliador do conhecimento dos alunos (FERREIRO, 2015). Assim, alfabetizar letrando é quando o professor compreende o universo de seu aluno e aplique todo o seu conhecimento e sabedoria com base nessa realidade.

No processo de alfabetização, através do qual o aluno passa a se manifestar sobre o sistema da leitura e escrita, algumas regras e normas vão sendo estabelecidos por si mesmos. Além disso, quanto maior for essa ação recíproca, maior o aluno emite e recria os modelos de textos com os quais vai interagindo, dessa maneira vai unir novas experiências e descobertas para seu entendimento.

O mal entendimento que parece estar, na base da primeira perspectiva e que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, a ser escrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo

que é, no entanto, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, e que a descrição dos objetos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização. (TFOUNI, 2010, p.16)

Neste sentido, para o indivíduo construir suas ideias com relação a alfabetização, deve ser iniciada a partir de algumas situações, vivenciada no dia-a-dia. Todavia difícil conceber que em um meio social, onde não se vê placas de trânsito, cartazes, jornais, rótulos de produtos e televisão o jovem ou adulto vai dominar o processo de alfabetização.

Dependendo de suas condições sociais os jovens e adultos associam-se a experiências em que observam outros escrevendo, lendo livro, revista e jornais. Esse hábito presenciado no ambiente familiar, é uma forma para instigar ainda mais e ter gosto pela leitura e a escrita muito antes de ir para escola. Sendo que:

Quando chegam a escola para aprender a ler, os alunos que vivem nas cidades geralmente já viram muitas coisas escritas nos cartazes e placas de ruas, nos jornais, nas embalagens de alimentos e de remédios. Provavelmente, sabem que a escrita quer dizer alguma coisa, embora não percebam exatamente de que maneira os sinais escritos no papel funcionam para transmitir uma mensagem (CARVALHO,2010, p.13)

Contudo a evolução desse processo acontecerá a partir da conquista das hipóteses formulada pelo aluno desde o primeiro nível até chegar ao alfabético. Assim a superação vai ocorrer na medida em que se tem oportunidade, através de estímulo, motivação e convivência sobre o ato de leitura. Visto sobre os seus conceitos e suas ideias com relação a leitura e a escrita na qual é oferecida pelo adulto. Assim afirma (PARREIRAS,2009, p.33).

Antes de aprender a falar e escrever, o jovem e adulto utiliza outras linguagens para expressar seus sentimentos diante do mundo ao brincar e jogar seu corpo fala de suas descobertas e dúvidas. Quando começa a traçar seus primeiros desenhos, o adulto demonstra uma afinidade com a linguagem pictórica. Um rabisco pode apresentar um discurso sobre um objeto ou afeto. Pouco a pouco, os rabiscos se transformam em desenhos, que ficam mais elaborados. Desde cedo, a criança mostra uma habilidade, com a leitura das imagens, que é inerente ao ser humano.

Pesquisas feitas por Emília Ferreiro tornou possível identificar os níveis de evolução da escrita que pode perceber como o indivíduo passa a vencer as barreiras estabelecidas no sistema, sendo capaz de ler e escrever símbolos gráficos.

Quando o jovem utiliza figuras de início, sua intenção é desenhar, porém ao fazer traço contínua sua intenção é escrever algo. Apesar desses traços serem sempre representados com linhas onduladas, serrilhadas ou ainda fazem as combinações entre ambas.

Vale ressaltar que na escrita do aluno pode aparecer pseudoletas ou números, ou seja, às vezes costuma, escrever colocando números juntos as letras em ambos tem características que envolvem linhas retas e curvas e que possa ler nomes diferentes com grafias iguais visto que ainda não conseguem entender que a escrita representa no papel o som da fala, porém os nomes diferentes para que possa ler tem que ser escrita por letras diferentes. Ex.: cocada- SRIOB.

No nível silábico representa que a escrita do aluno obteve um grande avanço, pois pela primeira vez trabalhar com hipótese em que se sabe que a escrita representa o som da fala, contudo uma particularidade em que cada letra representa uma sílaba, porém acredita-se que uma mesma palavra vai se escrever com letras repetidas de maneira sequencial.

Outra contradição com as palavras monossílabas, para aquele que está sendo alfabetizado elas devem ser escritas com apenas uma letra, ainda com

a hipótese anterior pré-silábico e também uma palavra não poderia ter menos que três ou quatro letras. Isso acontece entre a hipótese pré-silábico e silábica.

A possibilidade de instalar-se o conflito que caracteriza o nível intermediário (12) entre o pré-silábico 2 e o silábico, tem como pré-requisito a compreensão da estabilidade da escrita das palavras, isto é, a constatação de que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira - com as mesmas letras e numa mesma ordem. Dar-se conta de que as palavras são estavelmente constituídas é a culminância do nível 2. Esta culminância é alcançada através da experiência de reconhecimento da escrita global de um certo número de palavras, sendo, portanto, indispensável que os alfabetizandos tenham razões para guardar na memória um conjunto de palavras que lhes propicie a ideia de estabilidade da sua escrita (GROSSI,1990, p.13)

É muito comum no nível silábico alfabético quando o indivíduo escreve palavras (macaco) para macaco percebe-se que está passando para um processo de transição entre o nível silábico e alfabético. Acontece que nesse nível o aluno descobre que uma letra não funciona para cada sílaba, ou seja, ora funciona para cada sílaba ou ora usa sílabas completas e ora incompleta como fazia anteriormente Emília Ferreiro ressalta um adulto mal informado poderia achar que pelo contrário ela está acrescentando letra a sua escrita da fase anterior, assim é um processo e não um retrocesso.

No final do processo de alfabetização de um indivíduo acontece o nível alfabético onde o aluno passa a representar os fonemas com um signo gráfico correspondente procurando seguir um padrão silábico como consoante e vogal.

Pode-se considerar que neste nível o aluno já venceu as barreiras do sistema de escrita, que ela já consegue fazer análise dos fonemas e das palavras que escreve. Isso, todavia, não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas. A partir desse momento o indivíduo defronta-se com as dificuldades

relativas a alta grafia, e outros tipos de dificuldades de compreensão do sistema da escrita.

Nas práticas sociais e na interação entre as pessoas se utiliza tanto a língua escrita, como a oral. Por isso, em uma sociedade letrada, faz-se necessário a apropriação dos mecanismos de alfabetização para interagir de maneiras competentes e eficientes nas práticas do cotidiano que a exigem.

Em se tratando de dificuldades de alfabetização, pode-se destacar

As que se ligam a percepção visual e auditiva – bem como as que se referem à leitura silenciosa lentidão no ler acompanhada de dispersão; leitura subvocal (cachichada); necessidade de apontar as palavras com lápis, régua ou dedo; perda da linha durante a leitura; repetição da mesma frase ou palavras várias vezes.(MOREIRA,2005,p.48)

Todo esse conjunto de sintomas vai se refletir, diretamente nas dificuldades na alfabetização e pode ocorrer em três níveis: literal (engloba a compreensão das ideias contidas no texto); inferencial dificuldade de perceber as ideias que não estão contidas no texto e dependem da experiência do leitor; crítico (estabelecimento de comparações e julgamentos entre o dito pelo o autor e o pensado pelo leitor).

Dessa forma, o domínio da língua oral e escrita (alfabetização), é fundamental para a participação social afetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e defende pontos de vistas, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos.

Os parâmetros curriculares nacionais – (PCN's 1997, p.15) diz que é dever da escola não apenas alfabetizar, mas dar acesso aos saberes linguísticos necessário para o exercício da cidadania, direto inalienável de todos, de modo a se contempla os saberes dos alunos nos aspectos sociais e culturais em conformidade com a proposta pedagógica da escola.

No entanto é preciso superar algumas concepções errôneas, sobre a alfabetização. A principal delas é a de que ler é basicamente decodificar, ou seja, converter letras em sons, sendo que a compreensão seria consequência natural dessa ação. A partir dessa concepção, a escola vem produzindo excessiva quantidade de leitores capazes de decodificar perfeitamente um texto, porém com enormes dificuldades de compreenderem o que tentam ler, ou seja, não são alfabetizados de fato.

É preciso então organizar o trabalho educativo em que o aluno busque nesse âmbito educacional, subsídios para que haja mudanças significativas na alfabetização. Assim ZILBERMAN aborda.

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura na alfabetização, mas realidade ela não vem cumprindo bem-este papel, confunde reconhecimento de palavras [...] Existe uma nítida separação entre os mecanismos da alfabetização e o pensamento, reduzindo a leitura e a escrita a um ato mecânico de decifrar letras. (2004, p.23)

Ou seja, criar situações de demonstre a importância da alfabetização como prática social constante, pois de acordo com Ferreiro (1993, p.20). “A alfabetização é importante nas escolas, porque é importante fora da escola”.

Diante de recursos tecnológicos como: tv, computador e internet que funcionam como peças-chave da sociedade moderna, a alfabetização ainda não perdeu seu valor como necessidade social. O grande desafio da escola é mostrar sua importância, refletindo que, por falta de conscientização sobre o ato de ler e escrever, os alunos cada vez mais apresentam dificuldades na organização do pensamento e da escrita.

É essencial que o professor diante de sua prática pedagógica seja capaz de alfabetizar letrando, para que o aluno, desenvolva o conhecimento apropriando-se do sistema alfabético e ortográfico, obtendo o domínio das

habilidades do uso linguístico em práticas sociais de leitura e escrita.

A leitura na escola, sob a perspectiva da alfabetização, vem sendo discutida em relação às consequências que ela pode trazer para a formação do educando, e então, é relevante que se analise as perspectivas sócio educacionais em que se inserem para conhecer a realidade. Marzolla (1998) afirma que por meio da prática da alfabetização em sua visão crítica-dialética o indivíduo consegue situar-se no contexto vivenciado, proporcionando melhores resultados em seu processo educativo.

Ao se colocar a alfabetização como um desafio, é preciso ter em mente que formar o leitor é também compreender e conhecer o modo de ser oral de nossa cultura, reconhecendo que “formar o leitor é também inseri-lo dentro das diferentes naturezas da linguagem escrita e da linguagem oral, agregando ao ato solitário da leitura do texto escrito significados e interpretações diversas” (SILVA, 2000, p. 45).

Com base nessas noções é que muitos educadores têm buscado construir um ambiente de sala de aula, que seja um espaço estimulante, com diferentes dispositivos, diferentes linguagens e formas de expressão, tendo como suporte “um ensino que permita aproveitar as competências que os alunos têm, e que são desenvolvidas em meio a diferentes linguagens e tecnologias da expressão e da comunicação” (RIBEIRO, 1982, p. 56).

O espaço escolar tem por excelência que apresentar ao educando um ambiente impregnado de leituras diversas, que venham aguçar a curiosidade do aluno; pois é essa curiosidade que os impulsiona a ler e a refletir sobre a escrita.

Muitos educadores que atuam no ensino fundamental são despreparados para ensinar nesta modalidade por acreditarem que para tal ensino não há necessidade de haver atualização ou formação continuada, pois este processo de ensino não exige o

processo de alfabetização dos alunos como o ensino fundamental.

Diante disso Kleiman (1999, p. 52) compreende que, “o papel do professor seria o de mediar à construção, propiciando a criação de um ambiente de aprendizagem onde o aluno construa por si mesmo suas redes de conhecimento “. Assim o professor seria apenas o mediador da aprendizagem dando subsídios para que essa ocorra com sucesso.

O processo de alfabetização, a leitura e a escrita têm sido alvos de grandes discussões por parte dos pesquisadores da educação, visto que são observadas dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação e evasão escolar em virtude dessa situação. Neste sentido, ressalta-se a importância da literatura infantil na aquisição de leitura e escrita entre os alunos. Brandão & Rosa (2005, p. 33), ressaltam que:

[...] é preciso disponibilizar bastante tempo para leitura, produção e exploração de diferentes gêneros textuais escritos, distribuindo o tempo entre atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortografia e atividades de leitura e produção de textos, que, por sua vez, poderão se desdobrar em situações de revisão exploração dos textos escritos. Reforçamos que sem o domínio da base alfabética da escrita não há leitura eficiente, com senso crítico, nem produção de texto com autonomia e competência. O ensino do sistema alfabético de escrita é [...].

Ainda reside no contexto do processo de ensino aprendizagem muitas dúvidas de como se trabalhar com a leitura e a escrita. É possível encontrar respostas aos anseios que nascem da prática de cada educador, visto a viabilidade da mudança e da inovação, desde que os envolvidos com a escola tenham o compromisso e o desejo de serem estudiosos, pesquisadores, produtores de conhecimento e não apenas pessoas que reproduzam o que lhes é sugerido e imposto.

Para formar leitores e escritores capazes e produtivos é necessário que a literatura se torne um dos recursos didáticos à disposição do professor. Por isso, segundo Freire (2005, p. 39) a leitura de livros é uma ação reflexiva, visto que é acompanhada pela compreensão da realidade em que o sujeito vive, de modo que no instante em que ele se apropria dos significados que permite se comunicar subjetivamente com o outro, surgem novas situações em sua vida que merecem ser analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi abordado no estudo, compreende-se que alfabetizar na perspectiva do letramento é propiciar a aquisição da base alfabética por meio da multiplicidade de gêneros discursivos, para que as crianças entrem em contato com diferentes usos sociais da língua ao mesmo tempo em que se alfabetizam, levando-as a perceber porquê e para que se usa a escrita.

Tornou-se claro que alfabetizar é ensinar a criança a ler e a produzir textos em uma situação real de comunicação, que pressupõe algo que se quer comunicar a um interlocutor real com objetivos específicos dentro de um determinado tema. Dessa forma, é preciso organizar o trabalho pedagógico para que os alunos experimentem e vivenciem a prática da leitura e da produção de textos diversos na sala de aula.

Assim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento implica substituir as práticas tradicionais das cartilhas e dos livros didáticos por situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano. Realizar esse trabalho é permitir a mudança de práticas tradicionais por práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania.

Compreendeu-se que letrar é função de todos os professores, pois cada um, em sua área, conhece usos

específicos de leitura e escrita e domina um vocabulário próprio de sua disciplina. Somente uma equipe de bons leitores e bons produtores de textos pode formar alunos letrados capazes de enfrentar as transformações sociais. Eis a tarefa de letrar e ser letrado: construir e construir-se na leitura e na escrita a partir de referenciais apreendidos no âmbito social.

Contudo, a partir do momento em que o processo formativo possibilita que o educando abandone uma postura passiva, sem capacidade ser crítico, esta passa a rever sua leitura de mundo podendo, até mesmo, reinventar sua própria existência. Desse modo, no ponto de vista da educação que busca a formação integral do indivíduo, a ação educativa passa a ter um caráter revolucionário comprometido com a evolução social e educacional, onde o indivíduo é instigado a superar as ideias do senso comum e se reconhecer como sujeito histórico, com o desejo desperto de construir uma nova sociedade, onde todos os trabalhadores tenham uma vida digna e sejam livres.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvêncio. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- CARVALHO, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 2010.
- DINORAH, Maria da Silva. **Leitura e escrita na escola**. São Paulo: Moderna, 2016.
- DI NUCCI, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.
- ENCICLOPÉDIA BARSA. **Leitura**, Livro 5, página 279, 2010.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Leitura de mundo e leitura da palavra: Diálogos pedagógicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FERREIRO, Emília. **A psicogênese da língua escrita**. 4 Ed Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2008.
- GARCIA, S. M. G. **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. 2014. Acesso em: 25 dez. 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3 Ed. São Paulo: São Paulo: Cortez, 2012.
- GROSSI, Pillar, Esther. **Didática da alfabetização**. 9 ed. Rio de Janeiro, 2010.
- KATO, Mary. **Leitura e escrita na sala de aula: de dilemas e proposições**. São Paulo: EDUSP, 2010.
- MARTINS, Tânia. **Alfabetização de Adultos. Freire, Ferreiro, Vygotsky: contribuições teóricas metodológicas á formulação de propostas pedagógicas**. Tese (Doutorado em supervisão e currículo) PUC SP, São Paulo, 2012.
- MOREIRA, Luiz Carlos. **Leitura e produção textual**. São Paulo, Cortez, 2009.
- MOTA, M. L. Educação e os estudos atuais sobre o letramento. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2012.
- PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura o que o adulto escreve e a criança lê**: Belo Horizonte: RHJ, 2009
- PEÇANHA, C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever compromisso com todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2015

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVASÃO ESCOLAR

YOUTH AND ADULT EDUCATION AND SCHOOL DROPOUT

Maria Francinete Costa Miguel ¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo trazer a luz as principais causas que levam um grande percentual de discentes a evadirem da escola. Cada instituição tem situações ímpar e/ou singular que dificultam a permanência dos educandos até o fim do ano letivo. O importante não é simplesmente saber que o problema existe, é relevante criar suporte técnico-metodológico que possam disseminar projetos pedagógicos para solucionar e/ou amenizar essa problemática gritante no cenário educacional. Cada educador deixa um legado na comunidade na qual está inserido, desta forma, precisa-se quebrar os paradigmas e envolver-se numa dialética de trabalho, deixando uma marca positiva na vida dos discentes. Necessita-se, portanto, criar um ambiente favorável ao processo pedagógico, não basta apenas fazer a nossa parte no que tange o entorno escolar, é relevante a busca de parcerias, que possam somar junto a escola. Os educadores têm colaborado, fazendo a sua parte, contudo ainda é insuficiente, torna-se um trabalho fragmentado, uma vez que as causas da evasão escolar estão também nas instâncias: familiar, social e econômica. Sendo assim buscou-se estabelecer momentos de reflexão acerca da visão do discente sobre a evasão escolar, chamando-o à ação sobre a necessidade de despir-se dos seus medos e incertezas e investir neste grande momento, a chamada segunda chance no mundo educativo, o ingresso na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Pedagógico. Quebra de paradigmas. Evasão escolar.

ABSTRACT

This study aims to bring to light the main causes that lead a large percentage of students to drop out of school. Each institution has unique situations that make it difficult for students to stay in school until the end of the school year. The important thing is not simply to know that the problem exists, it is relevant to create technical and methodological support that can disseminate educational projects to solve and/or alleviate this glaring problem in the educational scenario. Each educator leaves a legacy in the community in which he or she is inserted; therefore, it is necessary to break the paradigms and get involved in a dialectic of work, leaving a positive mark in the lives of the students. It is necessary, therefore, to create a favorable environment for the pedagogical process; it is not enough just to do our part regarding the school environment; it is relevant to look for partnerships that can add to the school. The educators have collaborated, doing their part, but it is still insufficient, it becomes a fragmented work, since the causes of school dropout are also in the family, social, and economic instances. Thus, we tried to establish moments of reflection about the students' view on school dropout, calling them to action about the need to take off their fears and uncertainties and invest in this great moment, the so-called second chance in the educational world, the entrance into the EJA.

KEYWORDS: Pedagogical Project. Breaking paradigms. School dropout.

¹ Mestranda em Ciências da Educação.

INTRODUÇÃO

Diversos autores buscam explicar as causas do fracasso escolar ocorrido ao longo de várias décadas, nas escolas públicas brasileiras, e incentivam educadores e a comunidade escolar, como um todo, a exigir dos estados, municípios e governo federal que cumpram e assumam seu papel de mantenedores e invistam mais na educação, por que é impossível fazê-la sem o apoio dos governantes, como por exemplo, a formação continuada dos educadores, a obtenção de recursos financeiros e pedagógicos tão essenciais a uma educação com qualidade.

Apesar de ocorrerem algumas modificações na área educacional no que tange a EJA, ainda é muito pouco o que se conquistou para esta modalidade de educação tão marginalizada ao longo das décadas. Concebe-se que o analfabetismo e analfabetismo funcional ainda é uma problemática educacional, interferindo de forma negativa nas áreas econômica e social, causando uma grande lacuna entre as classes sociais, jogando milhões de indivíduos na marginalidade e trabalhos escravos. Pais, mães e filhos são tolhidos da obtenção de uma vida mais digna.

Nesse ínterim, objetiva-se fazer um trabalho que evidenciará os principais entraves que dificultam o êxito do processo Ensino-Aprendizagem do Curso Noturno na Modalidade EJA. Entende-se que educação constitui direito de todos e sua qualidade muito dependerá do envolvimento dos que fazem parte do Sistema de Ensino.

UMA BREVE HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL A EVOLUÇÃO HISTÓRICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇOS E RETROCESSOS

No momento que se pretende desenvolver este trabalho, acredita-se ser relevante fazer um retrospecto das mudanças ocorridas no contexto desta modalidade, bem como entender as lutas e conquistas para a desejada escolarização de uma classe tão marginalizada.

Vale ressaltar, que não será possível discorrer todos os pormenores históricos, porém buscar-se-á sintetizar momentos importantes de transição educacional relacionado a educação popular.

Embora o principal objetivo dos padres jesuítas fosse à catequese, suas atividades marcaram o início da educação de base. Em função da preocupação com o cristianismo, tornou-se necessário apropriar-se da leitura, entrando em cena a alfabetização.

Foi durante o irrompimento da 1ª guerra mundial (1914-1918), em função de o mundo todo sofrer com revés econômico, social e político, e nosso país não estando imune a esses fatores, procurou formas de superação, notando que era necessário voltar o olhar para a educação popular, buscou-se alternativas para resolver o problema do analfabetismo, para tanto intensificou as campanhas de alfabetização.

Em virtude dos altos índices de analfabetismo, criou-se um fundo destinado a educação de adultos adquirindo independência e autonomia, encarada como modalidade de ensino. A partir de 1945, surgiu a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura), movimentando campanhas com o objetivo de sanar o problema do analfabetismo.

Gadotti (2001, pag.34) salienta que “Até a segunda guerra mundial, no plano internacional, a educação popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo, para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais”, neste ínterim entram em cena as organizações não governamentais, direcionando ações e/ou políticas de alfabetização, as quais muitas vezes criticadas e sem nenhum apoio governamental.

Cria-se o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967, neste contexto emerge o Ensino Supletivo pautado pela Lei 5.692 de 1971.

No período que corresponde 1980 a 1994, ocorreu a transição da ditadura Militar, emergindo um novo modelo político, pautado nos ideais desta democracia política. No ano seguinte, extinguiu-se a

Fundação Mobral (1967 a 1985) e entra em cena a Fundação Educar (1986-1990), assumindo um caráter relevante com parceria entre o Ministério da Educação, Prefeituras e a sociedade civil. No ano de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, o Presidente Fernando Collor de Mello não deu a desejada prioridade à Educação e extingue-se a Fundação Educar, apenas em 2002, com o presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram criados o Programa Brasil Alfabetizado e as Ações de continuidade da EJA.

A Diretriz Curricular Nacional para a EJA substitui as funções de apenas oportunizar a educação formal, para os sujeitos que não tiveram acesso à idade própria, nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Diante de tais reflexões sobre a evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos, percebem-se alguns avanços dentro desta modalidade de ensino, observa-se marcos históricos de políticas e programas e movimentos na educação de jovens e adultos no Brasil que evidenciaram uma trajetória de luta por uma educação com equidade e universalização do ensino.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAPÁ

No ano de 1973, o Amapá, sendo território federal, atuava com recursos provenientes do governo federal (União) e, neste ano passou a ofertar a Educação de Jovens e Adultos, tendo como respaldo legal a Resolução 01/73, a qual dispõe de diretrizes e normatizações, específicas para esta modalidade de ensino da educação básica. Após 02 anos, em 1975, integrou-se a oferta do curso “João da Silva”, o qual objetivava a oferta da escolarização a jovens e adultos em nível de 1º a 4º series, antigo 1º Grau.

O Programa PEI (Programa de Educação Integrada), criado no ano de 1976, pelo Parecer nº44/73, foi desenvolvido no Amapá com uma abrangência de 12 meses letivos e carga horária de 720

horas, seu funcionamento ocorria em parceria com o antigo MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cedendo o material didático, haja vista que este, acreditava trazer a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Com o objetivo de beneficiar discentes, foi proposto o Parecer 15/86, que dava ênfase a aceleração de estudos para jovens e adultos, oriundos do lar e/ ou com uma educação assistemática, sem comprovante de escolarização anterior, o que permitiu regularizar a situação de jovens adultos inserindo-os em série compatível com o seu nível de conhecimento educativo.

Objetivando um novo modelo de educação, embasada em valores defendidos por Paulo Freire, a Secretaria de Estado da Educação - SEED, criou no ano de 1997, o Centro de Referência para a Educação de Jovens e Adultos, ofertando vagas para a conclusão do 1º Grau, na Escola Estadual de Educação Popular Professor Paulo Freire, onde visava a qualidade no ensino para discentes que outrora, eram renegados pelo sistema de ensino vigente. Neste ínterim, surge no cenário educacional uma nova diretriz de educação nacional, a lei Darcy Ribeiro - LDB nº9394/96. Após ter sido alvo de muitas críticas foi possível sonhar com uma melhoria para a Modalidade de Ensino - EJA, deixando para trás o termo “Supletivo” para uma nova concepção, a saber, Educação de Jovens e Adultos.

Para atender uma demanda de jovens e adultos não alfabetizados de 2001 a 2004, a SEED em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, tendo como frente de trabalho a DIEJA - Divisão de Educação de Jovens e Adultos, trabalhou com o “Saber Mais, Viver Melhor”, um programa que visava alfabetizar jovens e adultos a partir de 15 anos de idade. Foi extinto em 2004, dando início ao novo programa denominado Brasil Alfabetizado.

O Ensino Fundamental, Primeiro e Segundo Segmento, foi implantado no ano de 1975, com o Projeto MINERVA, aprovado pelo Parecer nº. 392/73 – CFE, foi trabalhado um curso preparatório de Exames

Especiais que atendia a demanda de discentes de nível de 5ª a 8ª Séries, jovens e adultos, maiores de 17 anos.

O Curso Supletivo de 1º Grau tinha como objetivo oferecer escolarização em nível de 5ª a 8ª Série a Jovens e Adultos maiores de 14 anos, apoiado pelo Parecer nº. 025/93–CEE e funcionou de 1994 a 2000, atendendo discentes do Ensino Fundamental.

Fazendo um retrospecto avaliativo, pode-se dizer que há 38 anos na história da educação no Estado do Amapá, em se tratando de EJA, buscou-se nos mais variados programas e projetos atingir uma considerável massa populacional com educação formal, a qual não foram contempladas no ensino regular.

DIVERSOS OLHARES SOBRE AS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Apesar de terem ocorrido significativas modificações na área educacional no que tange a Educação de Jovens e Adultos, concebe-se que o fracasso escolar ainda é a grande lacuna educacional levando milhões de brasileiros a colher as tristes consequências advindas do analfabetismo e analfabetismo funcional, causando uma parede entre as classes sociais.

Segundo (Gadotti, 2001, p. 17) “A dimensão global da educação popular contribui ainda para a compreensão geral do ser humano em torno de si mesmo como ser social, seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecional e mais aberta a discussão democrática de pressuposições básicas da existência”.¹

A evasão escolar de um discente da EJA, embora aparentemente seja visto apenas como mais um aumento no percentual de retenção, torna-se uma perda imensurável para aquele que busca na escola um meio do resgate a dignidade humana, que o tornaria um ser ativo e crítico na sociedade.

¹ GADOTTI, Romão. Educação de Jovens e Adultos. 2001 p.66.

São muitas as críticas que são feitas em função da indisponibilidade de recursos por parte dos governos para a estrutura administrativa e pedagógica no campo da EJA, e as escolas, ou melhor, os discentes são as principais vítimas. É visível o descontentamento por não sentirem privilegiados na educação, uma vez que percebem que os discentes do curso regular são agraciados com recursos e os da EJA são discriminados.

A FORMAÇÃO CONTINUADA, COMPETÊNCIA DE AÇÃO EFICAZ PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA:

- O FAZER PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO DOCENTE, UMA PRÁTICA CONSTANTE E NECESSÁRIA

Uma consciência crítica, este é o ideal que desejamos aos nossos discentes, sendo um indivíduo que interfira positivamente na sociedade sendo um contribuinte da justiça social. Nesse ínterim, o renomado Paulo Freire discorre que “alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (...) Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto”²

Tendo por base essa afirmação, faz-se necessário que o educador se preocupe com sua formação para que tenha uma prática pedagógica pautada nos interesses do discente, atuando como facilitador da aprendizagem, devendo levá-lo a fazer uma autoanálise de sua postura diante do conceito sobre alfabetização, bem como dos meios pelos quais o alfabetizar acontece, analisando a realidade socioeconômica e afetiva dos educandos com o propósito de conhecer o mundo que os cerca e assim intervir para uma aprendizagem significativa.

² FREIRE, Paulo. Educação e Mudança, p. 72, 1989.

A educação de Jovens e Adultos surge como uma possibilidade de contribuição da escola para o alcance de um meio que auxilie no crescimento de todos os sujeitos do processo. A atuação nesta modalidade deverá ser assumida com responsabilidade tanto dos educadores quanto dos próprios educandos, objetivando a aquisição de habilidades cognitivas e sociais. Através da interação dos sujeitos, o conhecimento vai fluindo e os resultados obtidos são prova do entrosamento dos parceiros do conhecimento, a saber, educandos e educadores, mas cabe a este último ser o fomentador e mediador do conhecimento adquirido, para tanto, faz-se necessário a autofirmação deste educador, buscando competência pedagógica, tendo uma base sólida de formação.

A AVALIAÇÃO: ALICERCE DE CRESCIMENTO MÚTUO, SUPORTE DO SUCESSO PEDAGÓGICO.

A avaliação constitui fator essencial para a superação dos entraves no processo ensino-aprendizagem, devendo esta ser um suporte de viabilização do sucesso escolar na educação de jovens e adultos, é inevitável conhecer a maior adequação das propostas pedagógicas que privilegiem a construção do aprendizado e não apenas a decodificação dos códigos, o ato de aprender, tão necessariamente precisa ir muito mais além da ação mecânica, que não desperta para a riqueza do aprendizado. A avaliação muitas vezes percebida como o momento de massificadora punição acadêmica, precisa ser encarada como um modo de repensar a prática e rever o que não foi absorvido, reavaliar o que deu errado e tentar corrigir, levando discentes e docentes a refletir sobre sua atitude em relação ao método avaliativo.

Faz-se necessário, porém que ocorra uma intervenção avaliativo-pedagógica quando a aprendizagem não foi satisfatória ao discente, com vistas ao desenvolvimento de atitudes favoráveis ao uso de habilidades cognitivas, para que discentes jovens e

adultos expressem sua subjetividade e empenhem-se em atividades coletivas sobre as quais possam planejar e exercer conscientemente a autonomia ampliando a visão de mundo e criando possibilidade de ação, daí é imprescindível:

“Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor escolher e assumir as consequências de sua escolha”³

Tal conceito leva-nos a repensar sobre o modelo de avaliação privilegiado nas escolas brasileiras, deve-se entender que ação avaliativa deve levar conta os aspectos relevantes de cada ser, vendo o discente como um indivíduo em potencial e porquanto dotado dos mais variados tipos de inteligências: cognitiva, social, emocional e espiritual.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico de cada Instituição de Ensino deverá atender os anseios da clientela escolar como um todo, sendo imprescindível o estabelecimento de metas e ações para a Modalidade EJA, torna-se relevante discutir uma proposta pedagógica que vise os interesses de toda a comunidade escolar, não excluindo, em vez disso inserindo a todos processualmente, criando possibilidades para transformar nossa sociedade, tornando-a menos discriminatória e mais emancipatória.

Segundo Romão (2001, p.65), “pela educação, queremos mudar o mundo, a começar pela sala de aula, pois as grandes transformações não se dão apenas como resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes. Portanto, não há

³ FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adulto. 1994.

excludência entre o projeto pessoal e o coletivo: ambos se completam dialeticamente”.

Sendo assim, faz-se necessário a reorganização das ideias, propondo uma política de bem comum que atenda aos anseios de todos sem excluir. Em suma, a política educacional de cada instituição deverá estar baseada em princípios e valores, metas e ações que prepare o indivíduo para uma maior autonomia e criticidade, baseada no diálogo, na cooperatividade entre todos os segmentos escolares.

ESCOLA PARA A VIDA, DESENVOLVER HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Torna-se cada vez mais necessário que a escola cumpra com seu papel macro, propor uma educação para a vida, em especial quando se trata da modalidade EJA, isto é oportuno, uma vez que não se trata de plantar os primeiros sonhos no educando, como é o caso quando se trabalha com crianças e pré-adolescentes. O discente da EJA, como mencionado, já traz consigo frustrações passadas que interferem no modo como encara o futuro. O que importa não é tanto idealizar as coisas, mas vê-las tornarem-se reais ao quanto antes, de modo a não perder a essência do objetivo que o levou ao reingresso na escola.

Desenvolver competências e habilidades em EJA é um passaporte para que o discente perceba que a escola é o espaço de aporte para o desenvolvimento de aptidões que contribuirão para uma vida mais plena com objetivos concretos, onde o sonho ainda é possível, sonhar por um mundo melhor não deve ser negado aos discentes da EJA.

Diante dos visíveis avanços nos campos tecnológicos e da crescente valorização da educação formal, torna-se relevante que a escola se preocupe em desenvolver nos discentes habilidades cognitivas, para que possa integrar de forma competente numa sociedade cada vez mais excludente, a escola precisa estar “antenada” para dar aos discentes maiores

oportunidades escolares e consequentemente melhorias no campo profissional e especialmente ajudá-los a desenvolver-se exercendo sua cidadania mais consciente, participando dela em equidade.

CONHECIMENTO: A RIQUEZA PEDAGÓGICA CONHECIMENTO DA REALIDADE: O DIAGNÓSTICO, UM SUPORTE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Não basta apenas rever o que compõe a ação pedagógica, é preciso que o educador obtenha um conhecimento da realidade dos educandos, tendo como embasamento um diagnóstico preciso e desse modo invista nesse conhecimento, tornando-o parte do currículo escolar. Isto é condizente com as palavras de Soares (2001, p. 213) “Para se chegar às necessidades, tem que se conhecer a realidade, pode-se especificar melhor o que são as necessidades, as exigências, as expectativas, os interesses e os desejos”

Tal entendimento aponta para a possível superação da tradicional fragmentação dos anseios individuais e coletivos, bem como da dicotomia que há em torno dos saberes: local, prévio e científico. A unificação de tais saberes em sala de aula dará oportunidades para que o educador trabalhe conteúdos significativos desenvolvendo habilidades e competências para um reaprender de autorrealização pessoal e coletiva, dessa forma educadores e educandos terão alcançado ideal de vida através da riqueza pedagógica.

“O que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. Nestas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação”.⁴

⁴ PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre Educação de Adultos. P.84. 2000.

Diante desta perspectiva, o educador deve despir-se de todos os medos: de errar, de fracassar e reinventar novos paradigmas, propondo novas técnicas, metodologias que satisfaçam a curiosidade do educando jovem/adulto, auxiliando-o a adquirir uma nova postura ideológica.

PERFIL DO DISCENTE DA EJA: CONHECIMENTOS E POSSIBILIDADES

A Modalidade Educação de Jovens e Adultos vem atendendo uma clientela cada vez mais heterogênea, o público desta modalidade da Educação Básica vem sofrendo mudanças no que diz respeito à idade, comportamento e perspectivas. São jovens e adultos que no decorrer da vida, foram excluídos da sociedade por não terem frequentado a escola em idade própria e/ou pelos insucessos escolares ou ainda por viverem em localidades longínquas sem qualquer acesso a escolarização. Igualmente, há aqueles que foram atuar no mercado de trabalho por uma necessidade econômica e deixaram de frequentar o ensino regular. “A alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador”. (Freire 1979, p. 72).

Portanto, os educandos, jovem ou adulto buscam na escola, grandes perspectivas para aquisição de habilidades cognitivas, atitudes e valores usando isto como suporte essencial para uma vida mais plena. Muitos até mesmo motivados pela expectativa de conseguir emprego, outros lutam para mantê-lo, afinal de contas os discentes desta modalidade de ensino procuram a escola, esperançosos de encontrar nela uma porta aberta para a concretização de seus ideais que outrora haviam ficado para trás.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EJA:

REVELANDO O DESCASO COM A MODALIDADE

Segundo Soares (2001, p.203),

“A Constituição de 1988 representou algumas conquistas legais para o campo das políticas públicas, entre as quais a educação de jovens e adultos. O Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária. Esse preceito constitucional contribuiu para consolidar as poucas iniciativas então existentes no âmbito da EJA, ora assumidas por administrações populares e para reforçar a necessidade de os governos assumirem seus deveres. De fato, houve, a partir de 1988, uma expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino quanto ao atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso a educação”.

Contudo, apesar de obterem tal conquista, ainda se observa um número considerável de jovens e adultos fora da escola, a mercê das mazelas sociais que afeta milhões no mundo inteiro. Outra triste realidade é o grande insucesso da escola pública em tornar possível a concretização desses ideais, haja vista, que há grandes lacunas ocorridas pela falta de recursos para a educação dos jovens e adultos, os quais poderiam suprir a grande carência dos recursos e melhoraria a estrutura da escola, tornando possível e/ou viabilizando melhor funcionamento dos cursos noturnos destinados a esta modalidade de ensino.

Portanto, faz-se necessário também que a escola busque sua autonomia e empenhe-se pelo cumprimento da legislação vigente LDB 9.394/96, ligado as instâncias federais, estaduais e municipais para gerenciar de forma concisa os recursos destinados a educação para investir na melhoria da qualidade.

O PAPEL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA AOS DOCENTES DA MODALIDADE EJA

Há muito tempo se tem tentado entender as possíveis causas do fracasso escolar ocorrido nas escolas em nosso país, tem-se ouvido muitas críticas e destacando-se algumas sugestões acerca da problemática, contudo é unânime a conclusão de que educadores e a comunidade escolar como um todo precisam exigir do poder público o cumprimento das leis que amparam e legitimam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário exigir que estados, municípios e governo federal cumpram e assumam seu papel e invistam mais na educação, e segundo Gadotti, (2001, pag. 62):

“Há um relatório de acordo quanto à insuficiência de uma visão e intervenção setorizadas. E que, ao lado dos fatores intraclases e intraescolares, é facilmente comprovável a interferência dos fatores extraclases e extraescolares (e até extra sistema) no rendimento do processo ensino-aprendizagem”

Desta forma é imprescindível haver uma atuação significativa das Secretarias de Educação dentro do contexto escolar, porque é impossível fazer educação se o poder público não cumprir a sua parte, como por exemplo, na formação continuada dos educadores e na obtenção de recursos financeiros e pedagógicos tão essenciais a uma educação de qualidade.

Soares (2001, p. 202) afirma que:

“Hoje, a EJA, seja no domínio das práticas, seja no âmbito a sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas em suas discussões, que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam há décadas anteriores: necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizente com a especificidade da EJA são algumas delas”

Dentro desse contexto, observa-se ainda uma grande demanda de educadores que são inseridos nesta modalidade de ensino sem nenhuma estrutura pedagógica para este fim e com isso vivenciam experiências amargas por não conduzirem o ensino-aprendizagem de forma condizente para discentes da faixa etária exigida na Educação de Jovens e Adultos, levando muitos a desistirem por não obterem estímulo para continuar no processo pedagógico.

SABERES E FAZERES EM EJA: DO IMOBILISMO AO DINAMISMO

- AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALICERÇADAS A REALIDADE DOS DISCENTES

“A Prática educativa – e a formação continuada não se dissocia dos valores que vivenciamos em toda trajetória de vida, pelo contrário, estas vivências transparecem no fazer pedagógico de cada profissional tanto na esfera da objetividade quanto da subjetividade. Através da comunicação e da interação, revela-se o confronto de ideias que se faz necessário e que desencadeia outros saberes, num movimento dialético.” (DA ROSA, 2008, p.166).

Diante do exposto pela pesquisadora, há uma necessidade da observância do educador em associar sua prática pedagógica à realidade do discente, através do diálogo e da cooperação mútua, desta forma os saberes serão entrelaçados, enriquecido com vivências pedagógicas significativo aos coautores do processo ensino-aprendizagem, a saber, educandos e educadores, estes estarão marcando um início de uma nova etapa de suas vidas quer profissional quer socialmente.

Eis aí o grande desafio dos educadores, mudar o rumo da história de vida de cada discente, para tanto as práticas pedagógicas, serão suas grandes aliada e como dinâmica do ato de ensinar deverá estar embasada em concepções e filosofia de vida que

despertem o interesse do discente para o mundo real e não um mundo fantasioso, daí a necessidade do docente aprimorar sua prática buscando na relação dialógica entender o mundo do discente por meio de diagnóstico no início e durante o período letivo. É nessa dialética vão se construindo novos saberes, novas etapas de vida e assim alicerçando uma história de vivências com significados profundos que perpetuam por toda a vida.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: SOMOS JOVENS E ADULTOS, NÃO CRIANÇAS: UM PEDIDO DE SOCORRO!

É comum observar nas salas de aula os educandos jovens e adultos dentro de um contexto pedagógico preparado para atender crianças que estão iniciando a vida acadêmica, a escola precisa ter sensibilidade e atentar para a realidade da faixa etária dos discentes, diferentemente das crianças que encontram na escola uma adaptação ao espaço social, o aluno da EJA, por sua vez já tem um convívio social, e sendo assim de diversas maneiras já teve ou tem contato com a escrita, sejam no local de trabalho, em cartazes, propagandas, revistas, jornais e etc..., ou seja, este sujeito já trás consigo uma vasta experiência de vida social e cognitiva.

Vê-se no olhar do discente o desejo de ser tratado como sujeito peculiar, com desejos, ansiedades e sonhos que diferem da criança, haja vista que este já tem uma história de vida e que retornou ao espaço da escola com uma maturidade que define o que realmente aspira para o futuro e que se a escola não estiver preparada para recebê-lo e atendê-lo, como tal, tornar-se-á para este como frustração de planos.

Para Loch (2009, p. 18) “Educandos jovens, cada vez mais jovens, adultos e idosos tem histórias individuais, sociais e coletivas que podem ser objetos de estudo dos mesmos, pois estão prenhes de conhecimentos que precisam ser sistematizados, desvelados e muitas vezes superados”.

Em suma, é imprescindível que a escola tenha uma maior responsabilidade no que diz respeito a organização estrutural e pedagógico curricular, aplicadas a Educação de Jovens e Adultos.

METODOLOGIA

A construção de uma boa pesquisa depende em grande parte de uma base teórica, sendo assim foi relevante o aprofundamento das leituras de obras publicadas por estudiosos renomados, como é o caso do grande educador Paulo Freire, obteve-se uma visão ampla e cabal. Foi primordial referendar de maneira concisa a pesquisa proposta. Para Estelbina (2005, p. 26) “uma vez determinado o tema e identificado o problema, deve buscar-se e realizar um... e uma revisão ampla das fontes de informações que tem relação com o tema exigido”. Dessa forma vão se evidenciando o estudo com pesquisadores ligados a essa área do conhecimento e assim obteve-se um respaldo bibliográfico e uma base teórica que fundamentaram a pesquisa.

A consolidação de textos que embasaram a pesquisa constituiu papel relevante, uma vez que foi durante esta etapa que se esclareceu alguns pormenores que haviam sido indagados pela própria pesquisadora, indagações estas que formaram as referências bibliográficas, neste íterim, foi-se dando corpo e vida ao objeto da investigação, a saber, a evasão escolar na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, os quais consolidaram a pesquisa bibliográfica, constituintes da fundamentação teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que a cada ano, observa-se que as práticas de Educação de Jovens e Adultos estão sendo desenvolvidas nas instituições de ensino, empresas e ONGs, empenhando-se no sentido de atender uma demanda da população cuja experiência na educação

regular foi negada ou frustrada por sucessivas reprovações e evasões, em função de problemas de cunho individual e coletivo. Foi feito um Levantamento, podendo-se concluir que a EJA, entendida merecidamente como educação popular, passou por consideradas modificações, em especial na atual LDB 9394/96. Consta-se que a educação em nosso país, em especial a EJA, não tem recebido a atenção devida, o que é perceptível a negligência dos sistemas de ensino na formação continuada dos educadores, lotados nos cursos noturnos da EJA.

Faz-se necessário, que as secretarias de educação estabeleçam políticas de formação continuada para os profissionais atuantes da EJA, para que desse modo estes vivenciem momentos de reflexão de suas práxis pedagógica, onde através da troca de experiências possam criar estratégias pedagógicas que venham interagir significativamente no processo ensino-aprendizagem. Fornecer suporte didático-pedagógico que subsidiem as aulas, tornando-as motivadoras e facilitadoras da aprendizagem, é competência do sistema de ensino.

É interessante observar que a dificuldade de efetivação da Educação de Jovens e Adultos relacionado ao padrão de qualidade está também na gestão metodológica, que inclui desde o problema de formação inicial, o de formação continuada, a falta de material didático-pedagógico adequado a clientela escolar. Daí a necessidade de criar propostas metodológicas alternativas que visem à promoção de igualdades para a permanência do discente na escola, evitando assim a evasão escolar.

Em suma, pode-se dizer que as dificuldades que perpassam sobre a EJA são gritantes, no entanto, não se deve permitir falecer os sonhos, pois não se pode construir um mundo melhor sem utopias, todo esforço pedagógico é válido quando se luta por qualidade na educação, assim torna-se necessário que educandos e educadores tornem-se parceiros, assumindo sua parcela na reconstrução de um caminho

que os levará a uma sociedade mais democrática, com cidadãos conscientes e partícipes da vida política e social de nosso país.

REFERENCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Normas técnicas de apresentação de informes científicos: Teses, Tesinas e Monografia**, 2 ed. Assunção, 2005.

BRASIL – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394). Brasília, Diário Oficial da União, 20/12/1996.

BRASIL, MEC – **Educação de Jovens e Adultos**. p.19.1997
BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e Adultos** -Porto Alegre: Medição, 2004, 96 p.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**/Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva. – 6 ed.- São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

CORRÊA, Luís Oscar Ramos. **/Fundamentos Metodológicos em EJA** I-Curitiba: IESDEN BRASIL S.A., 2008.

Educação Popular na perspectiva Freiriana/ Raiane Assumpção, (org.). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

EJA: planejamento, metodologias e avaliação/ Jussara Margareth de Paula Loch, Katiusha Lara Genro Bins, Maria Conceição Pillon Christofoli, Maria Inês Côrte Vitória, Salete Campos de Moraes, Susana Hueriga; prefácio de Carlos Rodrigues Brandão. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles. Et al. 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lellian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

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

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtiva. 2 ed. Petrópolis: vozes, 1994.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político pedagógico/** Danilo Gandin, Luís Armando Gandin. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica** – Editora Vozes, Ano 2009.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática.** 4ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano-** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. NOVA ESCOLA, ed. 167, nov./2003.

RIBEIRO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos, Novas Leituras** /Vera Masagão Ribeiro (Org.) Campinas: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil-ALB; ação Educativa, 2001.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia da investigação.** Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. - 5 ed. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 eds. Ver. E atualizada-São Paulo: Cortez, 2007

SHEIBEL, Maria Fani. **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos/** Maria Fani Sheibel e Silvana Lehenbauer (orgs.) Christiane Martinatti Maia ...et al. - Porto Alegre: Mediação, 2008

Wikipédia, a enciclopédia livre. [http:// pt. Wikipedia. Org./](http://pt.wikipedia.org/) Acesso em 03 de março de 2011.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM O USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DAS AULAS REMOTAS

CHALLENGES AND POSSIBILITIES WITH THE USE OF TECHNOLOGICAL TOOLS IN THE PEDAGOGICAL CONTEXT OF REMOTE CLASSES

Maria Francinete Costa Miguel¹

ISSN: 2674-6077

RESUMO

A presente pesquisa foi feita através de nossa experiência como pedagogas, onde percebemos algumas dificuldades dos professores em relação ao uso da tecnologia em sala de aula, frente à necessidade de se trabalhar no contexto atual o ensino remoto, considerando que a realidade atual exige alguns elementos que viabilizem o aprendizado de forma diferenciada, proporcionando ao aluno aulas dinâmicas, que ajude-o a ter compreensão dos objetos de conhecimento e alcançar os objetivos educacionais desejados. A partir desse fato, este trabalho propôs alguns objetivos como pesquisar as relações entre professor, aluno e a tecnologia, tais objetivos são; identificar os conceitos escolares sobre a inserção da tecnologia nas aulas remotas; identificar como os professores administram a inclusão digital em sala de aula; verificar a percepção dos professores sobre o uso de ferramentas digitais e sua repercussão no processo ensino e aprendizagem. Destacando-se a problemática: como a metodologia de ensino aprendizagem com ferramentas tecnológicas, podem contribuir para a produção do conhecimento nas aulas remotas? Com este propósito, realiza-se pesquisa bibliográfica, levantando contribuições teóricas sobre o tema proposto: **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DAS AULAS REMOTAS**. Este artigo considera que através dos recursos tecnológicos disponíveis as aulas remotas podem contribuir, embora não seja o desejável, para o aprendizado dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ferramentas Tecnológicas. Ensino e Aprendizagem. Aulas remotas.

ABSTRACT

This research aims to understand some difficulties of teachers in relation to the use of technology in the classroom, given the need to work in the current context of remote teaching, considering that the current reality requires some elements that enable learning in a different way, providing to students dynamic classes, which help them to understand the objects of knowledge and achieve the desired educational goals. This work proposed some objectives, such as: researching the relationships between teacher, student and technology, identifying school concepts about the insertion of technology in remote classes; verify the perception of teachers about the use of digital tools and their impact on the teaching and learning process. Highlighting the issue: how can the teaching and learning methodology with technological tools contribute to the production of knowledge in remote classes? With this purpose, a bibliographical research is carried out, raising theoretical contributions on the proposed theme: **CHALLENGES AND POSSIBILITIES WITH THE USE OF TECHNOLOGICAL TOOLS IN THE PEDAGOGICAL CONTEXT OF REMOTE CLASSES**. This article considers that through the available technological resources, remote classes can contribute, although not desirable, to student learning.

KEYWORDS: Technological Tools. Teaching and learning. Remote Lessons.

¹ Mestranda em Ciências da Educação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade perceber o uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino aprendizagem nas aulas remotas, usando como referência uma escola pública de Laranjal do Jari, tendo como tema: **DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM O USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DAS AULAS REMOTAS**. Para D'Ambrósio, (2001), “é preciso substituir os processos de ensino que priorizam a exposição, que levam a um receber passivo do conteúdo, através de processos que estimulem os alunos à participação”.

Traz como problematização: como as ferramentas tecnológicas, podem contribuir para a promoção do ensino e aprendizagem nas aulas remotas das escolas publica, bem como trazer a discussão os desafios inerentes a esse novo fazer pedagógico.

O objetivo geral desse artigo é pesquisar as relações entre professor, aluno e como isso impacta nas aulas remotas. Os objetivos específicos dessa pesquisa são: Identificar os conceitos escolares sobre a inserção das ferramentas tecnológicas nas aulas remotas; identificar como os professores administram tais ferramentas nas aulas não presenciais; verificar a percepção dos professores sobre o uso dessas ferramentas e sua repercussão pedagógica; averiguar a capacitação e aceitação dos professores em relação ao uso de tais ferramentas tecnológicas nas aulas.

Para entender melhor esses fatores que contribuem para tais usos inovadores no fazer pedagógico, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a construção deste trabalho.

A metodologia usada neste trabalho foi levantamento de pesquisas bibliográficas através dos embasamentos teóricos, a fim de identificar as tecnologias no processo ensino e aprendizagem. Realizou-se o levantamento com pesquisadores e suas bibliografias poder identificar as principais relações e

diferenças sobre as concepções dos autores para poder entender os desafios, bem como as possibilidades do ensino remoto nas práxis pedagógica.

Foi possível perceber que as aprendizagens por meio de ferramentas tecnológicas foram incentivadas por inúmeros teóricos que desde os tempos atrás, ressaltavam a importância da atividade tecnológica no processo de formação do indivíduo, quer seja criança, jovem ou adulto.

TECNOLOGIA COMO SIMBOLO DA MODERNIDADE

A educação é a principal base da formação e organização humana. Os instrumentos usados durante esse processo são muito importantes para construção e reprodução de visão do mundo e também para formação de cidadãos efetivamente participativos e criativos neste mundo globalizado. A partir deste ponto é visível a necessidade de adequações didáticas de ensino/aprendizagem que alcancem tais expectativas, criando condições que permitam interconexões com o processo educacional e a evolução de recursos tecnológicos como meios para alcançar uma aprendizagem diferenciada e significativa.

“Essa nova visão permite que os estudantes se sintam libertos para crescer em direção ao que seu arbítrio assinalar e os professores não precisarão mais competir com as agências de informação. Os professores serão estimuladores e transformadores de informação e conhecimento” (ANTUNES, 2000, p. 13).

Dos temas que marcaram a educação no início deste século certamente o avanço da tecnologia no mundo globalizado instiga uma atenção maior de todo e qualquer agente envolvido na trilha do conhecimento. O moderno mundo da eletrônica, das avançadas relações virtuais, do “cyberspace” são novidades que romperam paradigmas e estabeleceram uma evolução tecnológica

e/ou uma nova revolução que pouco a pouco dominava os mercados, as nações, as culturas e, conseqüentemente as pessoas.

As tecnologias mudaram o mundo e os costumes da população mundial, pois facilitou a comunicação de diferentes lugares distintos, até mesmo de lugares onde era impossível o homem comunicar-se um com outro, através da internet ou de qualquer outro meio de comunicação tecnológica.

A velocidade em que persistiu toda essa expansão tecnológica gerou posturas diferenciadas, percebidas na defesa incondicional de alguns, na negação extremada de outros e, obviamente, nas dúvidas de muitos sobre as conseqüências presentes e futuras dessa nova forma de comportamento.

O reflexo desse debate é perceptível no conjunto de obras literárias que já estabelecem um rico debate sobre os aspectos dessa nova perspectiva de desenvolvimento da humanidade. Sampaio & Leite (1999), afirmam que exatamente na tentativa de entender e interpretar o recente fenômeno, vários autores discutem, desde os anos 60, o caráter positivo ou nocivo das tecnologias e suas conseqüências.

Todas essas mudanças tecnológicas no mundo fizeram com que tal se tornasse um mundo tecnológico e inovador, isso provocou uma divisão na sociedade mundial, em que muitos criticam essa descoberta que a tecnologia foi capaz de realizar, e muitos elogiam tudo isso que se chama tecnologia o que provocou uma inquietação mundial.

Os entusiasmados com tal processo de desenvolvimento muitas vezes rejeitam uma visão mais crítica diante desse fenômeno, submeteram-se a uma postura de defesa inquestionável e se pautam por uma espécie de “tecnocentrismo” que, geralmente, tende a inibir um debate com maior isenção.

Por outro lado, há também aqueles que se mostram céticos, relutantes em aceitar e absorver sequer os fatores positivos desses avanços tecnológicos. Em meio aos céticos e devotos, existem outras

concepções que contribuem para o debate sobre o uso das novas tecnologias no avanço mundial.

O que se percebe, de um modo geral, é que existe uma grande expectativa sobre as contribuições sociais que podem ser construídas com o uso dessas novas tecnologias. E tais expectativas não se limitam apenas ao ambiente escolar. Elas fortalecem a ideia de que é possível, além de melhorar a qualidade da educação, resolver as demandas sociais, especialmente no que se refere à capacidade de incluir os apartados.

Nessa perspectiva a tecnologia se mantém mais presente dentro das escolas e na vida social dos discentes, tornando-se facilitadora do conhecimento e atraindo a atenção do aluno para dentro das salas, isso é um dos pontos positivos que as tecnologias possuem em relação ao ambiente escolar.

Com a tecnologia cada vez mais presente no cotidiano e na vida escolar dos discentes, nos meios de produção e exercendo forte influência nas concepções da sociedade atual, o papel da escola tende em ampliar-se, gerando novas responsabilidades históricas diante desse processo de modernização. E essa tentativa de adaptação não é fruto de ações isoladas. Ela se pauta em compromissos internacionais formulados e subscritos por vários países. Segundo Simon Schwartzman (1997);

Em texto que discuti a “Educação e Modernidade”, “O conceito de 'modernização' foi introduzido pelas ciências sociais no período de pós-guerra para caracterizar os processos de transição que os países e nações 'atrasados', ou 'subdesenvolvidos' deveriam, esperava-se, passar para alcançar os níveis de renda, educação e produtividade tecnológica característicos dos países industrializados”. (SIMON SCHWARTZMAN, 1997. P. 98);

Todos esses avanços tecnológicos são de extrema importância para a sociedade estudantil, pois além de ajudar no desenvolvimento da educação dentro

das escolas, os alunos podem aprender com a mesma fora do cotidiano escolar.

Com esses avanços tecnológicos, muitos recursos e estratégias ficam disponíveis para auxiliar o professor em sua prática pedagógica, facilitando o entendimento do aluno, o que torna a aprendizagem mais significativa e atraente. Para isso, o professor precisa estar preparado e ter consciência dos objetivos que ele quer atingir com a utilização do recurso tecnológico em sua sala de aula.

Assim as tecnologias educacionais se tornam de extrema importância nas instituições escolares, pois a mesma contribui para o desempenho dos discentes e aumenta o interesse dos mesmos pelo ensino e aprendizagem.

Sendo assim, um trabalho com essas características apresenta contribuições para repensar a formação inicial do professor, como destacam Ponte e Oliveira (2003):

Os professores precisam saber como usar os novos equipamentos e softwares e também qual é seu potencial, quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos. Essas tecnologias, mudando o ambiente em que os professores trabalham e o modo como se relacionam com outros professores, têm um impacto importante na natureza do trabalho do professor e, desse modo, na sua identidade profissional. (PONTE E OLIVEIRA 2003, p. 163).

Vale ressaltar a necessidade do professor em conhecer as principais ferramentas de *software* que se deseja utilizar para desenvolver suas atividades, ou seja, o professor precisa estar familiarizado com elas. Porém, não se pode exigir que o professor domine todos os recursos que o software pode oferecer, pois levando em consideração o avanço constante de tais tecnologias, acaba se tornando praticamente impossível (BOVO, 2004). “Além de o professor possuir conhecimentos técnicos a uma prática com uso de tecnologia, precisa

também saber o porquê do uso de tal recurso, ou seja, conhecer as possibilidades que esse tipo de tecnologia pode oferecer e que, geralmente, o lápis e papel não oferecem”. E não menos importante, é preciso que o professor tenha consciência de seu papel como facilitador do processo ensino e aprendizagem. Sendo assim, na hora de escolher um recurso tecnológico, deve ter a sensibilidade de perceber se aluno estar familiarizado com o mesmo e se este está contribuindo para o aumento do nível cognitivo do aluno. No momento do planejamento das atividades, é necessário que os mesmos possibilitem que os jovens reflitam e busquem as respostas para suas dúvidas, realizando as conexões com suas vivências.

Sabe-se que muitas dessas tecnologias educacionais são difíceis de usar, com isso os alunos sentem grandes dificuldades ao usarem as plataformas virtuais, daí a necessidade do professor ter o domínio das chamadas plataformas de aprendizagens para assim orientar o discente.

Ponte e Oliveira (2003) destacaram;

Ainda, que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estava cada vez mais presente nas atividades dos professores de Matemática, e que vem a ser considerado fundamental, nos dias de hoje, para o exercício profissional dos docentes. Para esses autores, os cursos de formação inicial deviam levar em conta a importância do desenvolvimento de diversas competências no que diz respeito ao uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem. (PONTE E OLIVEIRA, 2003. P, 64).

Com a experiência do uso de tecnologias em sala de aula, apresenta-se uma proposta teórico-metodológica que abrangem as diferentes tecnologias, incluindo o computador e celulares nas aulas remotas, para Barral (2010), “são dois poderosos aliados do professor, não bastando, porém, apenas ter acesso à ferramenta, é necessário haver um planejamento na

rede de ensino e nas escolas, para que suas potencialidades sejam aproveitadas". O mesmo autor destaca ainda que, de acordo com suas pesquisas, é possível concluir que a implementação de práticas educativas desafiadoras e qualitativamente significativas são de suma importância para a melhoria do ensino.

A aplicação das tecnologias na educação parte do princípio de utilização do processo de formação normal do conhecimento, condição justificada por Vygotsky (1987), "ao conjecturar que esta estabelece de forma mais eficiente ao conhecimento à medida proporcional que lhes são possibilitados estímulos e exposições de determinada competência".

Com o uso das tecnologias nas aulas remotas, os discentes que tem acesso às mesmas, mostram-se inicialmente interessados em estudar, no entanto tendem a perder o interesse devido as grandes dificuldades para a assimilação do objeto de conhecimento trabalhado, embora que, levando assim a evasão escolar.

A tecnologia é capaz de fazer com que o aluno sinta mais interesse pelo conhecimento, porém como a grande massa não tem acesso a tais recursos, sendo assim colaboramos para uma educação excludente e massificada,

Oliveira (2001) afirmar que:

Em uma perspectiva técnico-científica, tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, que envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação. (OLIVEIRA 2001, p.101).

Considera-se, então, que embora haja muitos desafios nas aulas remotas, não pode-se desperceber que acontecem transformações oriundas do ser humano que, ao alterar a realidade na qual está inserido, modifica a si mesmo, pois vão criando e descobrindo meios de

desempenho e construindo conhecimento sobre eles e desta forma o ser humano o passa por esse processo absorvendo conhecimentos, refletindo sobre eles e sobre o desenrolar desse "processo criativo e tecnológico".

Percebe-se então que a palavra tecnologia era um termo muito abrangente que envolvia aspectos como: técnica moderna e sofisticada, ferramentas, processos e materiais criados e utilizados a partir de um determinado conhecimento.

Segundo AMORA (1999):

A tecnologia era um "conjunto de princípios científicos que se aplicaram aos diversos ramos de atividade". Sendo assim, a técnica nascia da constante necessidade que o homem tinha de estar criando, reinventando e construindo meios para satisfazer e responder as suas necessidades imediatas. O exemplo disso, o homem descobriu o fogo, criou o machado e construiu tantos outros instrumentos que favoreceram sua sobrevivência. As descobertas tecnológicas têm, ainda hoje, o mesmo sentido que tinha para os gregos clássicos: a criação, o conhecimento e o saber necessário para dominar e conduzir determinadas situações. (AMORA, 1999, p.711).

Outro aspecto relevante a ser considerado, é a visão equivocada de que a tecnologia é algo da atualidade. Na verdade, as tecnologias existem desde a criação da humanidade, apesar de apresentar-se em cada época de uma maneira diferente. Desse modo, o termo "novas" tecnologias apresentam-se para demarcar constantes mudanças e expansões no meio tecnológico. Para Martín (1995,), "deveremos perguntar, no entanto, por quanto tempo podemos considerar "novos" os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que continuam surgindo como resultado do desenvolvimento cultural da humanidade".

A IMPORTÂNCIA DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO REMOTO

Especificando a informática no ensino remoto, foram feitas pesquisas recentes e mostraram que sua utilização constitui em uma poderosa ferramenta na superação de vários obstáculos inerentes ao aprendizado. No enfoque da informática educativa o computador, o notebook e especialmente o celular, tornaram-se não só objeto de estudo, mas também um meio para adquirir conhecimentos.

Com essa perspectiva da tecnologia no universo educacional, a informática se mostrou de grande importância nas escolas, principalmente por obter ferramentas que ajudaram os alunos a desenvolver habilidades cognitivas tão necessárias ao cenário educacional neste momento pandêmico.

A pesquisa pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. A pesquisa pode ser instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 125 e 126).

Embora não tenhamos o cenário educacional desejado, observa-se que as tecnologias usadas pelos professores e alunos durante as aulas remotas, tendem a ajudar a estabelecer um elo entre conhecimentos acadêmicos, com os adquiridos e vivenciados pelos alunos, ocorrendo assim transições de experiência e ideias entre professor e aluno.

O desafio do professor é empregar uma sequência didática com o uso das tecnologias educacionais, fazendo uso de um objeto de conhecimento, onde a maioria dos alunos não tem acesso a tais recursos e especialmente é mais desafiador por não terem acesso a uma internet de qualidade, ou na

maioria das vezes escassa, sendo assim os objetivos de aprendizagem não são alcançados.

VALENTE (2008) ressaltou;

Que a escola deveria incorporar cada vez mais a utilização das tecnologias digitais, para que seus estudantes pudessem aprender a ler, escrever e se expressar através desses novos instrumentos. Ao integrar tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, surge um excelente caminho para promover novos conhecimentos que permitem a inserção dos estudantes nesse novo contexto social. (VALENTE, 2008. P. 67).

De acordo com os avanços tecnológicos, muitos recursos e estratégias estão disponíveis para auxiliar o professor em sua prática pedagógica, facilitando o entendimento do aluno, o que torna a aprendizagem mais significativa e atraente. Para isso, o professor precisa estar preparado e ter consciência dos objetivos que ele quer atingir com a utilização do recurso tecnológico em sua sala de aula. Esse aspecto é confirmado por Bittar et al (2006), ao afirmarem que a integração da tecnologia só é possível quando o professor vivenciar o processo e quando a tecnologia representasse um meio importante para a aprendizagem.

A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Ao analisar a história da tecnologia na educação é possível perceber que a aprendizagem por meio dessas inovações foi incentivada por inúmeros teóricos que desde os tempos atrás já ressaltavam sobre a importância da mesma no processo de formação do aluno. A utilização das novas tecnologias como recurso para o ensino tem sido muito contestada, mas desde a antiguidade havia quem defendesse a ideia dessa ferramenta como instrumento de crescimento intelectual do aluno.

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir a informação, ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação revestem-se de especial importância, porque afetam o dia a dia de alunos e professores. Vivemos em uma época em que as TICs vão além da base comum do conteúdo. (COLL CÉSAR, 2011, p.17).

Considerando que a utilização de tecnologias como os computadores e recursos digitais contribuem para a construção e apropriação de conhecimentos dos discentes, e permite que professores e alunos compreendam melhor sua realidade para transformá-la.

Com isso a tecnologia é considerada de grande utilidade para o desempenho dos discentes, por tanto é usada nas aulas remotas como uma ferramenta de estudos, sendo assim é possível entender que as tecnologias são utilizadas para estimular os sentidos e com isto fazer com que os discentes avancem em seu desenvolvimento cognitivo. Importante ressaltar que a influência de COMÊNIO no campo educacional incentivou o planejamento e a elaboração das aulas com objetivos pré-determinados.

Portanto, ao criar muitas formas de utilizar a tecnologia como recurso pedagógico, permite ao aluno à ação do saber e ao mesmo de adquirir conhecimentos intelectuais importantes nos espaços escolares onde diferentes objetos de conhecimentos de conhecimento podem ser assimilados.

No século passado já se utilizavam algumas práticas pedagógicas e atividades intelectuais que ultrapassavam os limites da sala de aula tudo isso para dar aos alunos as oportunidades de vivenciarem muitas experiências no meio tecnológico.

Destaca-se também, na primeira metade do século XX, Celestin Freinet (1896) “adaptou sua prática pedagógica mediante inúmeras atividades manuais e intelectuais onde os limites da sala de aula eram

extrapolados dando ao aluno à oportunidade de viver experiências no meio tecnológico”.

A afirmação desse teórico mostra que as tecnologias são utilizadas há bastante tempo nos ambientes escolares, pois já se tem a certeza de que essa inovação tinha bastante utilidade no universo escolar.

Freinet considerou a aquisição do conhecimento como fundamental, mas essa aquisição deve ser garantida de forma significativa e seu trabalho envolvendo tecnologias criava um clima de confiança, diálogo, respeito, tolerância, compromisso e responsabilidade entre os alunos. De acordo com Paiva (1996), “Freinet elaborou sua pedagogia, com técnicas construídas com base na experimentação e documentação, que dão ao aluno instrumentos para aprofundar seu conhecimento e desenvolver sua ação”.

A tecnologia na educação se deu através das grandes descobertas, pois ela causa um grande impacto dentro das escolas, muitos querem proibir e outros queriam liberar, para muitos ela atrapalha o desempenho dos discentes e para outros ela ajuda no desenvolvimento da educação.

Segundo TARDIF (2015);

Tais tecnologias surgiram no plano da cultura material, ou seja, com a descoberta dos processos de impressão de imagens (gravura sobre madeira). Fato que acarretou uma expansão progressiva da cultura escrita até as camadas iletradas da sociedade, fazendo com que a cultura escolástica e dos clérigos deixassem de ser o centro cultural social. (TARDIF, 2015. P. 32).

Apesar das críticas que foram tecidas contra a utilização das tecnologias nas escolas, as mesmas contribuíram e expandiram-se de todas as formas: tecnologias para aprendizagens de Língua portuguesa, das ciências, matemática, geografia e história, bem como de todos os componentes curriculares.

Sendo assim, ao constatar no passado a utilização da tecnologia através de importantes educadores, verifica-se que a mesma não esteve presente somente como mais uma atividade pedagógica a ser incluída no planejamento escolar, mas como uma ação que mobiliza os profissionais até aqui mencionados, principalmente pelos resultados positivos alcançados e também por saber que a tecnologia, é um recurso de extrema importância para o desenvolvimento do aluno.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de cunho bibliográfico, onde no primeiro se deu a fundamentação teórica, e foram reunidas informações sobre o tema pesquisado dando suporte científico à mesma.

A investigação possui amplo fundamento na abordagem quantitativa como pesquisas bibliográficas, buscando compreender como é a realidade vivenciada pela clientela pesquisada, durante a realização do trabalho, centrou-se em extrair informações daqueles que estavam envolvidos direta ou indiretamente com o tema, para que estas assumam lugar de destaque no conjunto de políticas educacionais e que as deficiências encontradas venham ser sanadas.

É necessário lembrar, que a pesquisa com abordagem qualitativa proporciona o conhecimento relacionado à realidade cotidiana do próprio aluno. É ainda uma pesquisa aplicada, no momento em que objetiva contribuir para solução dos problemas encontrados, sem deixar de ser uma pesquisa-ação, pois a pesquisadora participou do processo convivendo com os sujeitos no local da pesquisa.

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Estadual Emilio Garrastazu Médici, no município de Laranjal do Jarí-AP.

Já na segunda parte da presente pesquisa foi feito uma revisão bibliográfica para descrever teorias que abordam a questão das tecnologias no processo de formação dos professores.

A terceira parte se deu através de uma sondagem com alunos e educadores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Emilio Garrastazu Médici.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs como objetivo geral elaborar um conjunto de elementos para mostrar a importância da utilização de novas ferramentas para a construção do conhecimento das aulas remotas, através das tecnologias e redes sociais e perceber um inovador que esta nova metodologia de ensino tem seus desafios, mas tem sua contribuição neste momento de pandemia, onde as relações sociais, tornaram-se inviáveis e coube a toda comunidade escolar a necessidade mundial e educacional.

É importante que o professor tenha conhecimento sobre o uso de ferramentas tecnológicas hoje tão importantes, oferecendo oportunidades tanto para alunos quanto para eles próprios e que, no caso da falta de competência didática para má utilização desses recursos pode ocasionar vários efeitos negativos para os envolvidos, uma vez que haverá lacunas no fazer pedagógico.

Portanto, fica evidente que tanto o governo federal, bem como estadual e municipal, precisam dar suporte tecnológico aos educadores, haja vista que todo o período das aulas remotas, foram custeadas integralmente pelos mesmos, além do que cabe ao governo dar apoio financeiro às escolas, fornecendo recursos tecnológicos, e custeando internet, aos próprios alunos, para que desta forma, o ensino e aprendizagem, seja feito com equidade. Considera-se relevante que as redes de ensino deem suporte pedagógico aos educadores, bem como a toda equipe pedagógica, uma vez que a falta de conhecimento de como usar essas tecnologias pelos profissionais contribui para o não atingimento dos objetivos de aprendizagem preconizados na BNCC e RCA(Referencial Curricular

Amapaense), são necessários cursos de capacitação para a utilização de tecnologias educacionais, bem como formação para uso pedagógico das plataformas de trabalhos pedagógicos.

REFERÊNCIA

- AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ANTUNES, Celso. **A dimensão de uma mudança**. São Paulo: Papirus, 200
- BOVO, N. M. P. **A variação da vibrante e seu caráter social**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) -- Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional 2004.
- CITELLI, A. **Comunicação e Educação. A linguagem em movimento**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- BAIRRAL, M. A. (Org.). **Tecnologias informáticas, sala de aula e aprendizagens matemáticas**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. da UFRJ, v. 3, 2010.
- BITTAR, D.B. **Sistematização da assistência de enfermagem ao paciente crítico: proposta de instrumento de coleta de dados**. Texto Contexto Enferm, 15(4):617-28 Out/Dez 2006.
- COLL, C. **O Construtivismo na sala de aula**. Ática, São Paulo, 2011.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria a Prática**. Campinas: Papirus, 2001.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1896. (Temas pedagógicos; v. n.11). ISBN 9723311739 (broch.).
- MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R., REYES, C.R., MARTUCCI, E.M., LIMA, E.F., TANCREDI, R.M.S., MELLO, R.R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, pp. 101, n. 18, Set/Dez 2001.
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias Brasília-2006. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- PAIVA, M. da C. (1996) **Ordenação das cláusulas causais: forma e função**. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado, inédito.
- PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Heloisa. **O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional**. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 163.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 110p.
- Schwartzman, Simon. 1997. **Tempos de Capanema**. 2 ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra; Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. / Sanmya Feitosa Tajra. 3.ed. rev. atual e ampl. – São Paulo: Érica, 2001.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- VALENTE, J. A. **Por que o Computador na Educação?** In VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1993, p.24-44. Disponível em: <http://edutec.net> Acesso em 09 set. 2008.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, 1987.
- VIOLIN, Fernando Augusto. **A utilização da TV Pendrive no ensino de Sociologia como possibilidade da aprendizagem significativa**. Artigo apresentado no II Seminário de Estágio de Licenciatura de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. 2011/ Sugestões de ensino de Sociologia / (organizadora) Ângela Maria de Sousa Lima... [et al.]. – Londrina: UEL, 2012.

A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CONTEXTO ATUAL

MEDIA EDUCATION IN THE CURRENT CONTEXT

Fábio Rogério Bezerra Pereira ¹

RESUMO

O presente artigo faz uma apreciação acerca da utilização das tecnologias midiáticas no contexto escolar, refletindo sobre os desafios e possibilidades que surgiram com o aparecimento dessas ferramentas. Esses recursos estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, provocando conflito nas mais diversas áreas da sociedade, sobretudo na educação, onde surgiram novas possibilidades para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma mais dinâmica e prazerosa favorecendo o olhar crítico e a reflexão comunicativa dentro do ambiente escolar dirigindo o aluno a uma atitude crítico-reflexiva acerca desses meios. Numa sociedade midiaticizada a utilização de tecnologias transformadas em meios de comunicação tem causado profundos reflexos na vida das pessoas. O projeto é de considerável relevância, visto que a evolução tecnológica impulsiona o surgimento de várias ferramentas didáticas e pedagógicas, que por sua vez não são utilizadas devido à falta de informação sobre suas funcionalidades e mesmo pela falta de conhecimento das existências destas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Ensino-aprendizagem. Ferramentas. Mídia digital. Educação.

ABSTRACT

This article makes an appreciation about the use of media technologies in the school context, reflecting on the challenges and possibilities that arose with the appearance of these tools. These resources are increasingly present in people's daily lives, causing conflict in the most diverse areas of society, especially in education, where new possibilities have emerged so that the teaching-learning process happens in a more dynamic and pleasant way, favoring the critical eye and communicative reflection within the school environment, directing the student to a critical-reflexive attitude about these means. In a mediatized society, the use of technologies transformed into means of communication has had profound effects on people's lives. The project is of considerable relevance, since technological evolution drives the emergence of several didactic and pedagogical tools, which in turn are not used due to the lack of information about their functionalities and even the lack of knowledge about the existence of these technologies.

KEY WORDS: Technology. Teaching and learning. Tool. Digital media. Education.

¹ Mestre m Ciências da Educação (UNIVERSIDAD ISPETEC) ; Bacharel Em Teologia (FATECH); Especialização Em Cultura e Meios de Comunicação: Uma Abordagem Teórico-Prática (PUC-SP); Pós-Graduação em Direito e Processo Matrimonial Canônico (CNBB REGIONAL NORTE II); Palestrante na área da teologia, espiritualidade e educação. **E-mail:** diocesanomcp@gmail.com

O presente artigo faz uma apreciação acerca da utilização das tecnologias midiáticas no contexto escolar, refletindo sobre os desafios e possibilidades que surgiram com o aparecimento dessas ferramentas. Esses recursos estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, provocando conflito nas mais diversas áreas da sociedade, sobretudo na educação, onde surgiram novas possibilidades para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma mais dinâmica e prazerosa favorecendo o olhar crítico e a reflexão comunicativa dentro do ambiente escolar dirigindo o aluno a uma atitude crítico-reflexiva acerca desses meios. Numa sociedade midiaticizada a utilização de tecnologias transformadas em meios de comunicação tem causado profundos reflexos na vida das pessoas. O projeto é de considerável relevância, visto que a evolução tecnológica impulsiona o surgimento de várias ferramentas didáticas e pedagógicas, que por sua vez não são utilizadas devido à falta de informação sobre suas funcionalidades e mesmo pela falta de conhecimento das existências destas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Ensino-aprendizagem. Ferramentas. Mídia digital. Educação.

This article makes an appreciation about the use of media technologies in the school context, reflecting on the challenges and possibilities that arose with the appearance of these tools. These resources are increasingly present in people's daily lives, causing conflict in the most diverse areas of society, especially in education, where new possibilities have emerged so that the teaching-learning process happens in a more dynamic and pleasant way, favoring the critical eye and communicative reflection within the school environment, directing the student to a critical-reflexive attitude about these means. In a mediatized society, the use of technologies transformed into means of communication has had profound effects on people's lives. The project is of considerable relevance, since technological evolution drives the emergence of several didactic and pedagogical tools, which in turn are not used due to the lack of information about their functionalities and even the lack of knowledge about the existence of these technologies.

KEY WORDS: Technology. Teaching and learning. Tool. Digital media. Education.

INTRODUÇÃO

As tecnologias midiáticas estão presentes em nosso dia a dia de tal maneira que a todo o momento, estamos expostos a diversos produtos e conteúdos que nos divertem, seduzem e oferecem inúmeras oportunidades de acesso a informação, interação e troca de conhecimentos. Sendo, pois, envolvidos pelo poder e pela praticidade das mídias eletrônicas, cheios de fascínio e perplexidade pelas possibilidades inesgotáveis dessas tecnologias, cada vez mais, os indivíduos estão buscando sua inserção nesse contexto atual.

Porém, é sabido que essa inserção não é homogênea e que as classes menos favorecidas, que constituem uma grande parcela da população, têm pouca ou nenhuma chance de participar de forma efetiva dessa inclusão por razões óbvias em uma sociedade onde imperam as desigualdades sociais.

Pensando nisso, e sabendo que a escola é a instituição que abrange a maior parte da população (ou pelo menos deveria abranger), acredita-se que é através dela que o indivíduo deveria entrar em contato com o conhecimento que lhe foi negado pela condição social em que vive. Portanto, não há mais como negar a importância das tecnologias midiáticas no contexto escolar, considerando o processo educativo integral, em que o aluno possa desenvolver-se de forma plena, pois, além de ter acesso às tecnologias, é preciso saber utilizá-las, afim de que possa compreendê-las e interpretá-las, não se deixando influenciar por valores e comportamentos ditados por modismos ou pelo capitalismo através da publicidade.

Esta pesquisa procura investigar como os recursos tecnológicos midiáticos são utilizados no processo pedagógico atual, analisando suas implicações e potencialidades.

Como recurso para a realização do trabalho, foram utilizadas pesquisas bibliográficas na tentativa de explorar as potencialidades do uso das Tecnologias

Midiáticas em sala de aula e como é feito o uso. Os fundamentos teóricos para esta investigação basearam-se principalmente nos apontamentos de José Manuel Moran, porém, vários outros autores foram consultados.

A atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da vida social. A relação educação sociedade é uma relação histórica e dinâmica que vêm sendo construída com a história da própria humanidade, a prática educativa é, portanto, parte integrante das relações sociais. E, sendo a educação escolar resultado de uma longa evolução na forma de organização do poder, ela traz em si a idéia de institucionalização desse poder.

Na sociedade evidencia-se de um lado, o poder abusivo, as influências políticas, a corrida pelo poder e pelo consumo, de outro, a falta de conhecimento do povo, e engajamento político, a omissão dos reais agentes de transformação, a alienação dos menos favorecidos. Nesse contexto, a educação tão fundamental para mudança social vem exercendo sua função de forma distorcida, onde o papel principal é legitimar os interesses da classe dominante. Percebe-se o descompasso entre a educação e as transformações ocorridas na sociedade.

Ao longo do século XVIII, muitos foram os fatos que contribuíram para as mudanças sociais. Com a revolução industrial, nasceu à necessidade de “um novo tipo de homem” treinado para atender às demandas surgidas a partir do crescimento das indústrias de faturamento e a escola tradicional era vista como preparadora para os futuros operários. O que faltava era o relacionamento entre os modelos de escola para se chegar a um que fosse favorável à formação do tipo de homem em seu contexto e, diga-se de passagem, aquele que está adaptado à realidade do novo modelo de produção, facilitando o barateamento do ensino, desmistificando a ideia da mentalidade de que se tinha educação para todos.

Desde a metade da década de 80, o Brasil vive um período denominado Nova República. Diante das profundas mudanças ocorridas e que marcaram diversos setores da sociedade, voltaremos nossa atenção ao campo educacional, focando em alguns fatos relevantes que trouxeram consequências e transformações em nosso contexto histórico, principalmente nos aspectos políticos e sociais. Para caracterizar esse momento da história da educação brasileira, citaremos os principais programas e medidas que foram adotadas durante esse período de transição, que vai desde o governo de José Sarney até o fim do mandato do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva.

CONCEITUAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO¹ MUDIÁTICA²

A hodierna sociedade que vivemos vive numa constante busca de conhecimento. A humanidade está se descobrindo cada vez mais e encontra em si, coisas boas e ruins. Existe um verdadeiro desânimo quando se deparam com as realidades educacionais que convergem por meio das mídias.

Há um crescente entendimento que vai tomando conta desta sociedade, quiçá do homem que está inserido neste contexto tecnológico. Eles encontram na sociedade pessoas que ao ingressarem na escola passam a ver o mundo e suas realidades como se não fossem tão estranhos, visto que, na atualidade tecnológica as futuras gerações se deparam com todo tipo de realidade a enfrentar. Para iniciarmos nosso estudo sobre a 'educação midiática', faz-se necessário conceituar cada uma destas palavras, e para isso, vamos nos esmerar num esforço para fazê-las conhecidas,

¹ É o ato de educar, de instruir, é polidez, disciplinamento.

² O termo "midiática" vem do evento recente dos meios de comunicação áudio - visuais, sobretudo a Televisão, e atualmente a internet, onde uma ocorrência (que pode ser de qualquer natureza), chama a atenção e é o foco destes meios de divulgação quase instantânea, ou em outras palavras, um evento que produz o efeito de chamar a atenção da mídia.

buscando o entendimento levando em conta sua importância no contexto sócio - cultural.

Fundamentalmente vamos falar sobre o conceito que se tem de 'Educação', visto que não é uma palavra sem sentido pois ela está intrinsecamente ligada ao cotidiano de nossas vidas. Então, o que entendemos por educação? Seria simplesmente o ato ou processo de educar; ou ainda, a aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano? Poderia ser também a pedagogia, a didática, o ensino? Ela englobaria o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstrada por um indivíduo e a sua capacidade de socialização? Então, qual seria o conceito de Educação?

A educação para René Hubert é um conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro, normalmente de um adulto em um jovem.

"a educação é o conjunto das ações e das influências exercidas voluntariamente por um ser humano num outro, em princípio por um adulto num jovem, e orientadas para um fim que consiste na formação, no jovem, de toda a espécie de disposições que correspondem aos fins a que é destinado quando atinge a maturidade". (HUBERT, 1996, Lexicoteca, Vol. 7, p.94)³.

Segundo este filósofo, essas ações pretendem alcançar um determinado propósito no indivíduo para que ele possa desempenhar alguma função no contexto social, econômico, cultural e político dentro de uma sociedade. E por isso, vão cumprindo o seu papel de formar uma sociedade cada vez mais embasada no conhecimento das realidades vividas. A educação, tecnicamente falando, é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo. Portanto, todas as

³ HUBERT, Lexicoteca, 1996, vol 7, p.94).

perguntas que foram propostas acima, em si, já são respostas claras sobre tudo que podemos entender acerca desta palavra que dá tanto sentido à nossa vida.

A incorporação dos recursos tecnológicos ao ensino apresenta-se assim, como estratégia para elevar a qualidade do ensino e para democratizar a educação. As inovações tecnológicas têm sido incorporadas ao processo educacional ao longo dos anos, transformando nossas concepções de ensino e de aprendizagem e, quando bem utilizadas, contribuindo para quebrar barreiras do ensino tradicional. (ANDERSEN, 2013, p.17)⁴.

Etimologicamente a palavra educação vem de outra palavra em latim: EDUCARE, que é uma derivação de EX, que significa “fora” ou “exterior” e DUCERE, que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”, ou seja, no latim, a palavra ‘educação’ tem o significado literal de “guiar para fora” e pode ser entendido que se conduzia tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo. A outra palavra que devemos conceituar para melhor refletirmos em nosso estudo, podemos dizer, que é uma derivação de Mídia, então vamos agora aprofundar para melhor compreender. Midiática, etimologicamente é formada por duas outras palavras: mídia + ático que respectivamente nos trazem uma interpretação singular.

Mídias são o conjunto de meios de comunicação, difusão de informação, divulgação de informação, veiculação de mensagens, suportes de campanhas publicitárias e de propagandas. Elas são um instrumento utilizado pela sociedade e neste caso, pela educação para ajudar no conhecimento mais profundo das atividades relacionadas aos membros que se tornaram o alvo da prática pedagógica. Levando em conta as necessidades que no contexto atual se verifica ser de profunda importância, pois a educação

⁴ ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. *Multimídia Digital na Escola*. 1ª Edição, 2013.

neste tempo de ‘pandemia mundial’⁵ os educadores são obrigados a elaborarem as atividades que os referidos educandos precisariam executar para a sua avaliação.

Ático significa apurado, aticista, conciso, despojado, elegante, perfeito, polido, puro, sóbrio. Logo de cara, entende-se que nada mais é que a prática da mídia ou melhor, é tudo aquilo que se pode divulgar através da mídia.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

No período primitivo não se tinha uma estrutura educacional como existe hoje. O objetivo era o de juntar crianças ao ambiente físico e social para que elas adquirissem conhecimento por meio das experiências que eram repassadas. Os chefes das famílias foram os primeiros professores e em seguida foram os sacerdotes. Foi por meio desta experiência que as crianças cresciam querendo imitar seus referenciais. A evolução desse processo de aprendizagem contou com algumas fases da vivência da humanidade que compreenderam milhões de anos de um processo de entendimento que foi levado a sério para que pudéssemos ter a oportunidade de aprofundar as realidades existentes e da formação do homem. Estes relatos se tornaram possíveis graças ao estudo das demais ciências afins que nos propuseram cada fase da evolução humana que podemos observar tais como as que citaremos: Australopithecus⁶; Pitcanthropus⁷; Homem de Neanderthal⁸; Homo sapiens⁹.

⁵ Pandemia Mundial: se refere aos acontecimentos relacionados ao novo COVID-19 (grifo meu).

⁶ Caçador, que lasca a pedra, constrói abrigos (viveu entre 5 milhões a 1 milhão de anos atrás).

⁷ Com um cérebro pouco desenvolvido, que vive da colheita e da caça, se alimenta de modo misto, pule a pedra nas duas faces, é um pronto-artesão e conhece o fogo, mas vive imerso numa condição de fragilidade e de medo (viveu de 2 milhões a 200 mil anos atrás).

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. Em cada uma dessas fases tivemos algo de inovador, é o que chamamos de conhecimento que era passado de pai para filho, nascendo assim as primeiras civilizações agrícolas formadas por homens que aos poucos se tornaram sedentários. Cultivavam o campo e criavam animais, passando a desenvolver técnicas que ao passar do tempo foram sendo aperfeiçoadas como por exemplo: o tear, a fabricação de vasos artesanais e a maneira de preparar a terra para o plantio.

Aos poucos ocorreu a divisão de trabalhos que foram dando destaque à presença masculina que dominava sobre a feminina. Tendo passado esta fase, surgiu o culto à Grande Mãe exaltando assim a feminilidade que foi o fim do advento do treinamento, atendendo ao que estava sendo formulada a “conquista masculina” dando oportunidade de haver um processo de equilíbrio entre os gêneros.

Surgiu em determinado momento da história o que conhecemos por revolução neolítica que também revolucionou a educação. Por meio dela, houve a fixação da divisão de forma paralela com relação à divisão do trabalho: entre homens e mulheres. Especialistas do sagrado e da defesa de grupos produtores, fixando o papel chave da família nas infraestruturas culturais, assumindo seu desempenho sexual, social, competências elementares, introjeção da autoridade, na organização dos locais de

⁸ Que aperfeiçoa as armas e desenvolve um culto dos mortos, criando até um gosto estético (visível nas pinturas), que deve transmitir o seu ainda simples saber técnico (viveu de 2 milhões a 200 mil anos atrás).

⁹ Que já tem características atuais: possui a linguagem, elabora múltiplas técnicas, educa os seus “filhotes”, vive da caça, é nômade, é “artista” (arte naturalista e animalista), está impregnado de cultura mágica, dotado de cultos e crenças, e vive dentro da “mentalidade primitiva” marcada pela participação mística dos seres e pelo raciocínio concreto, ligado a conceitos-imagens e pré-lógico, intuitivo e não-argumentativo.

treinamento específico onde se dão orientações das diversas oficinas de artes, nos campos, nos rituais e, etc. Levando em conta que em suas atividades existe a imitação e um processo de participação no exercício das atividades tendendo à especialização e gerando vida em locais específicos para o aprendizado. São as linguagens e as técnicas que regulam de maneira cada vez mais separados os modelos de educação.

O SURGIMENTO E EVOLUÇÃO DA MÍDIA NO CONTEXTO MUNDIAL

Desde o início das civilizações, houve a necessidade de se ter meio de comunicação, pois o homem encontrou na natureza a forma de registrar usando o barro, pedra, areia, árvores. Esses registros tiveram sua motivação justamente pelo fato de terem que sobreviver contribuindo com a transmissão de uma herança cultural que serviu e serve para revelar a existência do ser humano e na transmissão do conhecimento deste no decorrer de sua evolução. Roger Silverstone pensa a mídia como processo de evolução:

Comecei a dizer que devemos pensar a mídia como um processo, um processo de mediações. Para tanto, é necessário perceber que a mídia se estende para além do ponto de contato entre os textos midiáticos e seus leitores ou espectadores. É necessário considerar que ela envolve os produtores e consumidores de mídia numa atividade mais ou menos contínua de engajamento e desengajamento com significados que têm sua fonte ou seu foco nos textos mediados, mas que dilatam a experiência e são avaliados à sua luz numa infinidade de maneiras. (SILVERSTONE, 2005)¹⁰

A sociedade passou a ser portadora de informação e deu grande passo na evolução da comunicação oral e escrita, tendo seu alicerce na história da comunicação social, onde tornou-se

¹⁰ ROGER SILVERSTONE, p.33, 2005.

possível sua transmissão e ao mesmo tempo a realização de registros, tudo isso foi possível exatamente porque ocorreu este processo de mediação. A escrita possibilitou de forma mais segura a transmissão do que geralmente acontecia e era relatado de forma oral. Ela revolucionou a história a partir do momento em que grande quantidade de pessoas passou a ter acesso à informação. O pensamento adveio a influenciar as relações pessoais, determinando a criação de um modelo de comportamento que gerasse a interpretação. A partir da revolução francesa deu-se início à difusão dos meios de comunicação e à propagação das informações, iniciando-se assim, os princípios relacionados à liberdade de imprensa.

Os meios de comunicação passaram a enraizar-se adquirindo o poder de persuasão, e foram habituando-se com as contínuas mudanças que a tecnologia trouxe com as convergências de mídias, facilitando a consolidação da televisão que se tornou um importante veículo que alcança um bom número de público, assumindo assim o seu papel de formar o intelecto das pessoas e desenvolver a cultura nas sociedades. Faz-se necessário citar aqui a presença edificante do rádio que nos tempos atuais são bastante convergentes e por isso aliam em sua transmissão o som, a imagem e a locução.

A acessibilidade da informação foi capaz de modificar não só o contexto da história no seu pensar e agir, mas também na realidade histórica da mística e épica que foram sendo repassadas no decorrer da história oral causando a perda do espaço para história escrita. Outros fatores contribuíram para a transmissão das informações, tais como, o aumento do número de pessoas que foram alfabetizadas e como consequência, passaram a se dedicar ao conhecimento da letra por meio da leitura, havendo o crescimento de interesse literário que possibilitou uma maior abertura para o desenvolvimento das informações.

Conforme a Revolução Industrial tomou velocidade, meios de massa com base industrial, tais como livros e jornais, apareceram e se proliferaram. Conforme a demanda de massa por meios impressos crescia, os meios tendiam a se tornar mais baratos. A maioria dos países presenciou o crescimento de grandes jornais urbanos e um aumento da publicação de livros. Entretanto, tanto o analfabetismo quanto a falta de dinheiro continuou a limitar a leitura. Muitas pessoas não podiam dispor do dinheiro para um jornal, nem liam tão bem para apreciá-lo. (...) assim, vemos que a classe social está geralmente conectada ao uso da mídia. A industrialização por vezes aumenta a estratificação social. Embora muitas pessoas mais pobres avancem ao obter trabalhos industriais, as lacunas relativas entre ricos e pobres aumentaram em muito em muitos países em desenvolvimento. (Straubahaar & La Rose (2004, p. 3334. Grifo nosso)¹¹.

Com um pouco melhor de importância veio junto à revolução industrial, novos produtos e serviços, surgindo assim a necessidade de venda daquilo que estava sendo produzido e ao mesmo tempo houvesse a divulgação, é o que ficou conhecido como mídia industrial. Foi a partir dos avanços oriundos da Revolução Industrial (1760–1820/1840) que os políticos utilizando da imprensa para expandirem sua imagem e começaram a fazer dos meios de comunicação um instrumento para expor a superioridade das classes dominantes, passando a controlar aqueles que não eram letrados, os menos privilegiados, os que não podiam expor suas idéias pelo fato de não terem o devido conhecimento.

Em 1936 surgiu a televisão na Inglaterra com a tão famosa British Broadcasting Corporation (BBC), passando assim a terem várias outras emissoras que regularmente estiveram no ar com sua programação. Ao término da guerra, passou a ter grande impulso e força dominando por meio dos olhares, sendo a detentora dos principais holofotes.

¹¹ Straubahaar & La Rose. 2004, p. 3334.

No final da década de 1940, chegou ao Brasil a primeira emissora de televisão, trazida pelo empresário brasileiro Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo e teve o nome de Tupi difusora, tornando o Brasil o pioneiro na instalação de emissora na América Latina, deu-se então o início à uma nova potência de comunicação que atraiu os olhos não só dos brasileiros, mas de todos os latinos americanos. Enquanto o rádio e publicações impressas estava ao alcance dos pobres, a televisão era mais assistida pelos ricos e detentores desse grande poder que facilitou a dominação da população mais carente. A classe política passou a utilizar desse meio de comunicação para estrategicamente passarem a dominar a sociedade.

Com o crescimento do número de pessoas que passaram a adquirir o aparelho de televisão, o rádio perdeu a audiência que até então estava em alta. Com a televisão houve a convergência entre áudio e imagem, passando a existir um certo distanciamento do público pelo fato de a televisão trazer em sua realidade a possibilidade de não só ouvir a notícia, mas vê-la, revelando uma maior qualidade e, por isso, houve a perda de muitos funcionários que estavam à serviço das emissoras de rádio e passaram a trabalhar nas emissoras de televisão.

A comunicação começou, sem dúvida, a ocupar um lugar estratégico na configuração dos novos modelos de sociedade, mas isso está sendo mal interpretado por uma tendência crescente nos estudos latino-americanos de comunicação ao autismo epistêmico, que pretende isolar esses estudos das ciências sociais, construindo uma pseudo-especificidade baseada em saberes técnicos, taxonomias psicológicas e estratégias organizacionais. (DE MORAES, 2006, p.53).¹²

O público que estrategicamente era o alvo dos políticos para pôr em prática o domínio da comunicação e óbvio, do povo, viu-se na possibilidade de também adquirirem um aparelho de televisão para assim estarem inseridos na modernidade que estava sendo introduzida na sociedade de modo que aqueles que, não possuíam um aparelho, passaram a incluir oportunamente.

A televisão passou a ser um poder que dominava e domina as consciências daqueles que por meio desses aparelhos passam a absorver as mentalidades que foram sendo a priori, sugestionadas e depois impostas como verdades plenas. Aos poucos as emissoras de televisão passaram a fazer estudos sobre sua audiência e descobriram que precisavam abranger um público em especial, os jovens. Foi por meio desta consciência estabelecida através da observância social, que se tornou possível afirmar a realização de uma verdadeira pesquisa de campo para se constatar esta necessidade e a tomada de decisão por priorizar a juventude, realizando nos programas televisionados um elevado índice de popularidade.

Entre os anos 60 e 70 surgiram programas de televisão voltados à concentração de fórmulas e gêneros sem originalidades trazendo resposta positiva ao público. A imprensa foi a primeira propagadora do modelo de representação social e por isso, passou a ter grande poder diante da expressão pública que atinge resultados no padrão das opiniões que vão sendo manifestadas por meio de pesquisas. A mídia passou a ser desenvolvida mediante o crescimento cada vez mais avassalador indicados por sua maneira de se expressar na sociedade.

Comecei a dizer que devemos pensar na mídia como um processo, um processo de mediação. Para tanto, é necessário perceber que a mídia se estende para além do ponto de contato entre os textos midiáticos e seus leitores ou espectador com significados que tem com significados que temes. É necessário

¹² DÊNIS DE MORAES (Org). Sociedade Midiatizada, 2006.

considerar que ela envolve os produtores e consumidores de mídia numa atividade mais ou menos contínua de engajamento e desengajamento com significados que têm sua fonte ou seu foco nos textos mediados, mas que dilatam a experiência e são avaliados à sua luz numa infinidade de maneiras. (SILVERSTONE, 2005, p. 33)¹³.

A mídia conseguiu, através de todo o espetáculo criado em torno dos programas para prender a atenção dos telespectadores, criando um modelo de idéia ou até mesmo um ponto de vista padronizado, de modo que todos passem a compartilhar de um mesmo interesse, de um mesmo pensamento. A televisão teve nítida adesão por parte dos brasileiros, que dedicam diariamente parte do seu tempo para se entreterem com as novelas, jornais, programas de auditório, dentre outros. Não é difícil catalogar a grande influência e poder midiático que a Rede Globo, Rede Record, Rede Bandeirantes etc., conseguem ao concentrar boa parte do público através de seus programas, sobretudo, em seus “horários nobres”, que possuem como principal atração as novelas e telejornais. O que tornou possível aos brasileiros, assisti jogos, filmes e programas de entretenimento, que passaram a gerar grande preocupação pelo fato de ser a única fonte de informação, de notícias dentro do lar das pessoas, moldando os pensamentos e opiniões. Surge então o período do “hiperinformacionismo”, ou seja, uma hiper-realidade, partindo para o extraordinário da notícia, muitas vezes sem qualquer relevância.

No Reino Unido, a história da educação midiática foi considerada no contexto da tradição do pensamento educacional, cultural e social. E, como principal expoente influenciador desta realidade surgiu o poeta, professor e filósofo Matthew Arnold que

acompanhou atemorizado a crescente democratização de seu país.

Matthew temia as marcas que os movimentos populares e as revoluções em toda a Europa poderiam ter aderido de forma universal, e, a sociedade tivesse se transformado numa anarquia. Ele via a educação cultural como um meio de defender o próprio povo. A elite cultural que existia, tendo como tarefa fundamental, educar as massas ignorantes, revelando a importância da arte e literatura.

EDUCAÇÃO MEDIÁTICA¹⁴

Quando nos empenhamos para falar sobre mídias sociais e a utilização delas no meio da educação, devemos estar atentos às diversas maneiras de se comunicar com os referidos interlocutores, pois a utilização da palavra nestas realidades nos faz compreender o quanto temos uma demanda cotidiana que nos trazem diversas realidades com seus referidos desafios, sobretudo em se tratando dos gestores que deverão ter clareza de limites e possibilidades da sua atuação para evitar que os interlocutores fiquem cheios de receios e se frustrem diante das tecnologias utilizadas em sala de aula. Visto que, uma parte de nossos professores enfrentam o desafio de utilizarem os meios para realizar suas aulas, oportunizando aos seus alunos momentos de atividades inclusivas na utilização de APPS que favoreçam a educação.

Em primeiro lugar as palavras são utilizadas para a comunicação entre os seres humanos e para dar nome a objetos com que lidam diariamente. A linguagem ganha seu sentido dentro de um sistema de referência, em um contexto específico.

¹³ SILVERSTONE, Roger. Por que estudar a mídia? Edições Loyola, 2005, p.33.

¹⁴ É um repertório de competências que permite às pessoas analisar, avaliar e criar mensagens e assim interagir na sociedade utilizando uma ampla variedade de plataformas de mídia, gêneros e formatos. (<https://www.comundos.org/pt-br/content/o-que-%C3%A9-educa%C3%A7%C3%A3o-m%C3%ADatica>).

Nosso objetivo é verificar como mecanismos linguísticos de redução de palavras, em mensagens via internet, tablets, celulares, além do uso dos emoticons e emojis, redefinem a maneira de ler e escrever textos. Nessa perspectiva, as formas de interação (verbal e não verbal), concebidas na aceleração do tempo, acabam determinando outras estratégias de produção de sentidos. Por isso, este estudo localiza-se na interface Comunicação e Educação, visto que os processos comunicacionais interferem no processo educacional. (NAGAMINI, 2017, p. 131)¹⁵

Esta palavra é pronunciada por um indivíduo e é recebida por outro, ou seja, existe um diálogo entre as diversas pessoas que estão envolvidas nesta relação, neste contato que gera proximidade. Faz-se necessário pensar nesta maneira de se relacionar, sem se deter apenas em palavra escritas ou ditas, mas também nas expressões, nos gestos que identificam cada pessoa. E, é neste contexto que vamos percebendo o quanto se devem utilizar as mídias na educação com sabedoria para não destruir o que foi construído com os interlocutores nas referidas classes educacionais.

A utilização das mídias na educação nos faz compreender que elas implicam numa qualificação da vida, um novo meio de o sujeito se abrir para o mundo. Ela pode ser entendida como o novo bios¹⁶ ou forma de vida como nos apresenta o pensamento de Aristóteles. Segundo ele, o bios nada, mas é do que a vida racional própria de cada indivíduo ou grupo, uma ação moral.

A midiatização implica, assim, uma qualificação particular da vida, um novo

modo de presença do sujeito no mundo ou, pensando-se na classificação aristotélica das formas de vida, um bios específico. Em sua *Ética a Nicômaco*, Aristóteles concebe três formas de existências humana (bios) na Pólis: bios theoretikos (vida contemplativa), bios politikos (vida política) e a bios apolaustikos (vida prazerosa). A midiatização pode ser pensada como um novo bios, uma espécie de quarta esfera existencial, com uma qualificação cultural própria (uma “tecnocultura”), historicamente justificada pelo imperativo de redefinição do espaço público burguês. (MORAES, Dênis de. *Sociedade midiatizada*, p.22)

Tendo esta compreensão podemos adentrar ainda mais no contexto da utilização dos meios de comunicação nas salas de aula. Todavia faz-se necessário que estejamos atentos, pois existe uma cultura digital que precisa ser absorvida primeiramente por aqueles que serão os promotores dessa utilização em classe, pois percebemos que há de certa forma alguns perigos na utilização desses meios. Por isso que não se pode utilizá-los de qualquer maneira, mas com sabedoria e dentro de uma metodologia.

Essas novas tecnologias já estão sendo utilizado nas salas de aula, o quadro negro vai sendo substituído pelas lousas interativas que fornecem maior facilidade de compreensão, pois na atual conjuntura digital, as crianças e jovens fazem parte das gerações Y, Z, W, Alpha, ou seja, uma geração que nasceu dentro desta realidade tecnológica que só consegue olhar numa direção futura e não consegue retroagir na compreensão, pois aqui está o grande diferencial, nasceram num mundo informatizado, onde as informações correm com muita rapidez.

A utilização de computadores com sensores que captam movimentos em uma tela branca, não era algo que estivesse em vista nas salas de aula, mas aos poucos foram e ainda estão sendo introduzida em diversas escolas mundo a fora. Há menos de uma década isso era algo que estava muito distante de

¹⁵ CITELLI, Adilson(org). NAGAMINI, Eliana. Liguagem na internet: diálogo nas atividades de leitura e d escrita. 2017, p.131.

¹⁶ A palavra BIOS é um acrônimo para Basic Input/Output System ou Sistema Básico de Entrada e Saída. Trata-se de um mecanismo responsável por algumas atividades consideradas corriqueiras em um computador, mas que são de suma importância para o correto funcionamento de uma máquina. (<https://www.tecmundo.com.br/o-que-e/244-o-que-e-bios-.htm>).

acontecer, no entanto, bastou passar os anos e vemos o surgimento veloz de métodos alternativos que exigem também dos profissionais da educação a preparação adequada para saberem pôr em prática a utilização dessas ferramentas como instrumentos para melhorar a educação.

Hoje existem muitas possibilidades para a utilização de ferramentas que dinamizam as aulas, mas se esbarra na falta de conhecimento desses referidos meios que auxiliam na dinamização e por isso muitos educadores preferem ficar com os métodos tradicionais da educação, que, pois, na visão de muitos alunos chega a ser cansativo e sem interação e/ou participação nas aulas. Ao mesmo tempo, se percebe a necessidade de formar os futuros professores para que saiba analisar do próprio fazer pedagógico, acerca das suas implicações, e as determinantes, para que ele se conscientize de sua ação, fazendo a sua interpretação e contextualização.

Quando na educação nos referimos a culturas mistas, estamos nos referindo àquelas salas de aulas multiculturais onde o aluno tem a possibilidade de vivenciar as diversas formas de expressões culturais. As chamadas culturas da prática mediática que estão sendo referência nos padrões a que as crianças e jovens vão se habituando na prática mediática espalhada coletivamente por um grupo social. A educação mediática tem sua consistência no ensinar por meio das mídias, com integração de igual forma nas salas de aula.

Hoje se fala da cibercultura que é uma linguagem pouco comum ainda hoje, mas significa dizer que surgiu ou surge a partir da utilização da rede de computadores e de outros suportes tecnológicos como smartphones e tablets. Através da comunicação virtual, a indústria do entretenimento e o comércio eletrônico, no qual se configura o presente, já que atualmente é marcada por estas tecnologias digitais, resultando na evolução da cultura moderna.

Podemos entender que cibercultura também seja o estudo de vários fenômenos sociais que estão

associados à internet ou outras formas de comunicação em rede, como por exemplo, as comunidades on line, mídias sociais, jogos de multiusuários, jogos sociais, mensagens de texto onde se encontra a identidade, formação da rede e privacidade.

Outra palavra que é pouco utilizada ainda hoje é ciberespaço que parece ter o mesmo sentido de cibercultura, no entanto existe diferença. O termo ciberespaço é empregado com bastante frequência no discurso das novas tecnologias e, tem sido cada vez mais utilizado na mídia. É um fenômeno que trouxe grande marca na sociedade desde o final do século passado. O ciberespaço é a convergência da cultura e da técnica de modo geral e, vários setores da vida atual estão sendo substituídos pelas tecnologias digitais. Se percebe que ao mesmo tempo tem acontecido o surgimento de novos domínios inteiramente técnicos como é o caso da internet e imagens digitais. Percebe-se a necessidade de se haver a unidade de todas essas realidades que compõe a educação digital, pois vai sendo inserida na realidade da sociedade de maneira cultural numa convergência de tudo que se refere à comunicação num mesmo lugar dentro da realidade cultural da sociedade no que chamamos de cibercultura.

Quando falamos de cibercultura, estamos falando da nova dimensão que nos desafia teoricamente a fazer uma leitura mais ampla também. Temos visto que a reprodução do impasse teórico das culturas da mídia tradicional para a cibercultura não é pertinente. Primeiro pela limitação que aquelas teorias tiveram e têm para a leitura do chamado real midiático. Segundo, porque a cibercultura é bastante distinta da cultura que é produzida e circula através das mídias de massa. (BRITTO, Rovilson Robbi. Cibercultura, p.179).¹⁷

Levando-se em conta as realidades da sociedade que constantemente tem procurado se

¹⁷ BRITTO, Rovilson Robbi. Cibercultura, p.179.

comunicar, é crível a existência de fundamentos que favoreçam o crescimento do nosso conhecimento mais profundo sobre as realidades digitais que influenciarão a cultura, possibilitando à sociedade a obter com liberdade a convergência de todos os meios de comunicação para abarcar como um todo as informação, aglutinando os saberes que são apresentados pela escrita, imagem é áudio na realidade social e cultural, possibilitando um fortalecimento cultural da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final destas disposições acerca da Educação Midiática, chegamos à conclusão de que é possível haver de nossa parte um maior empenho e crescimento fundamental para que nossa sociedade possa enfrentar todos os desafios inerentes da realidade em que fazemos parte, e, a educação é de fundamental importância para que haja um completo entendimento social sobre a utilização das mídias e demais instrumentos que nos proporcionam exercer bem a nossa missão de educadores.

O padre Antônio Vieira pronunciou uma das frases que aqui cairá muito bem: “As ações, a vida, o exemplo, as obras são o que convertem o mundo”.¹⁸ Por meio de uma educação que utiliza os meios para que a informação e formação das pessoas se torne algo real, converte o mundo para que ele seja melhor a cada tempo. Podemos considerar que o ensino e ao mesmo tempo a aprendizagem são capazes de formar sujeitos críticos, cheios de autenticidade e que estejam dispostos a transformar realidades e não apenas receptores de conteúdos que são repassados e assimilados sem maiores reflexões sobre o contexto em que se produziram, sua relação com o desenvolvimento da sociedade como um todo e sua repercussão e/ ou

conexão com o presente, de modo que eles seja capaz de se posiciona de forma crítica.

O aprendizado parte das coisas que são mais próximas do dia – a – dia do aluno e das situações em que ele está envolvido e com facilidade se torna entendível. Devendo-se levar em conta a situação da família, de suas finanças e sua realidade social para a partir desta avaliação chegar aos questionamentos. E foi por meio dessas indagações que passamos a concluir que o professor deve ser mais que um simples transmissor de conteúdos, ele deve estimular o pensamento, a análise, a comparação, por meio do que está sendo apresentado nos subsídios que estão relacionados ao aluno.

Percebe-se a necessidade de observar que o aluno não deve funcionar simplesmente como um receptáculo de um saber despejado sobre si, mas deve ser uma potência transformadora, deve ser considerado um agente, que com sua vida oriunda de diversas realidades traz em si características próprias de sua cultura.

Vimos na redação deste artigo que o professor ou educador tem que ter a capacidade de lidar com as diferenças, evitando qualquer tipo de preconceito e discriminação. Devendo estimular a interação da escola e a comunidade colaborando assim para a formação da cidadania. O professor não pode ter como objetivo a busca de resultados iguais até porque seus alunos são todos diferentes, por isso não existirá padronização na educação.

Levou-se em consideração neste artigo a realidade das novas tecnologias e a dificuldade de tê-las cada vez mais presentes nas escolas públicas. Essas tecnologias já estão sendo utilizadas em sala de aula pois em algumas instituições de ensino o quadro negro já está aposentado, e, passam a existir as lousas interativas que fornecem maior compreensão do conteúdo, pois tais crianças e jovens fazem parte das novas gerações; ou seja, gerações que nasceram dentro desta nova realidade tecnológica que tem seu olhar no

¹⁸ Pe. Antônio Vieira.

futuro e que não consegue olhar para trás, isto porque nasceram num mundo tecnológico, tendo um olhar voltado para as coisas futuras e que envolvam a tecnologia. Daí porque o professor não pode ter um olhar retrógado e sim voltado para o futuro.

O professor precisa conscientizar-se que a educação está diante de um novo paradigma. Ele será um mediador entre as ferramentas tecnológicas e novas situações que ajudarão seus alunos a resolverem seus problemas e a desenvolverem novas capacidades cognitivas. Essas novas tecnologias serão recursos muito utilizados neste processo de educação, mas essas tecnologias deverão ser utilizadas de uma forma eficaz e com uma nova postura do professor na sua interação com seus alunos. Desta forma não haverá mais a necessidade de se discutir inclusão tecnológica. Pois todos assumirão uma postura cooperativa onde a convivência com as diferenças e a tolerância serão inerentes a cada um.

REFERÊNCIA

ANDERSEN, Elenice Larroza (org.). **Multimídia digital na escola**. São Paulo: Paulinas, 2013.

BRITTO, Rovilson Robbi. **Cibercultura: sob o olhar dos estudos culturais**. São Paulo: Paulinas, 2009.

MORAES, Dênis de (Org.), **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Manuad, 2006.

HUBERT, René. **A contribuição do jogo pedagógico no desenvolvimento motor das crianças do 1º período da educação infantil**. Lexicoteca, Vol. 7, 1996.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Edições Loyola, 2005.

STRAUBHAAR, Joseph D; LAROSE, Robert. **Comunicação, mídia e tecnologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NAGAMINI, E. **Linguagem na Internet: diálogos nas atividades de leitura e de escrita**. In: Adilson Citelli. (Org.). Comunicação e educação. Os desafios da aceleração social do tempo. 1ed. São Paulo: Paulinas Editora, 2017, v. 1, p. 131-148.

A INCLUSÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

INCLUSION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Fábio Rogério Bezerra Pereira ¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo levar aos leitores à uma compreensão sobre as indagações acerca da inclusão dentro do processo educativo. Bem como, utilizar da metodologia que realiza a inclusão de pessoas que são Deficientes Visuais – DV nas instituições de ensino nos diversos níveis da educação como o Ensino Fundamental I e II, Médio e Superior. O texto traz reflexões sobre a temática dos “Aspectos inclusão e o uso das tecnologias, e, na parte histórica percorremos das antiguidades às atualidades, vislumbrando todo um contexto de inclusão e exclusão próprios da história da humanidade, demonstrando alguns dos obstáculos encontrados para a efetivação dos direitos inerentes a essas pessoas e acima de tudo, demonstrando a dificuldade encontrada por elas em sua integração e inclusão na sociedade. No percurso da história, foi possível encontrar documentos que ajudaram a inserir estas pessoas de maneira adequada para que pudessem viver com mais dignidade e respeito.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Legislação. Tecnologia.

ABSTRACT

This article aims to lead readers to an understanding of the questions about inclusion within the educational process. As well as, use the methodology that performs the inclusion of people who are visually impaired - DV in educational institutions at different levels of education such as Elementary School I and II, High and Higher. The text brings reflections on the theme of “Aspects of inclusion and the use of technologies, and, in the historical part, we go from antiques to current events, glimpsing a whole context of inclusion and exclusion proper to the history of mankind, demonstrating some of the obstacles found for the effectiveness of the rights inherent to these people and above all, demonstrating the difficulty encountered by them in their integration and inclusion in society. In the course of history, it was possible to find documents that helped to insert these people in an appropriate way so that they could live with more dignity and respect.

KEYWORDS: Inclusion. Legislation. Technology.

¹ Mestre m Ciências da Educação (UNIVERSIDAD ISPETEC) ; Bacharel Em Teologia (FATECH); Especialização Em Cultura e Meios de Comunicação: Uma Abordagem Teórico-Prática (PUC-SP); Pós-Graduação em Direito e Processo Matrimonial Canônico (CNBB REGIONAL NORTE II); Palestrante na área da teologia, espiritualidade e educação. **E-mail:** diocesanomcp@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema “A inclusão no processo educativo”. E, está organizado a partir das reflexões feitas através das descrições dos fatores históricos da inclusão que foram se desenvolvendo através de relatos oriundos da história da humanidade.

Partindo de uma abordagem sobre as Leis da Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, me detive em expor aquelas que estão relacionadas à pessoa com deficiência visual que é o foco da minha pesquisa, embora tenha relatado as realidades que achei pertinentes contextualizar no decorrer de minha elaboração.

A metodologia utilizada para o desenvolver meu artigo teve como instrumento o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual José de Anchieta que me possibilitou argumentar e desenvolver minha pesquisa.

Por fim, abordei o dia a dia desta instituição de ensino, a participação dos alunos e professores no processo de educacional das pessoas portadores de necessidades especiais, em suas realidades que são permeados por muitos desafios.

Expus toda a pesquisa de campo, os desafios da educação especial, levando em conta a realidade do deficiente visual que nesta instituição não tem uma total dimensão de zelo, não afirmo isto por parte dos profissionais do Departamento de Atendimento Especializado, pois todos que lá estão, são dedicados e procuram dar o melhor de si para ajudarem seus alunos.

Estes educadores não medem esforços para contribuir na educação de todos os seus alunos, tirando até de seu próprio bolso. O meu questionamento fica em relação as práticas de políticas públicas que não são corretas e nem estão disponibilizadas para que os professores da educação especial pudessem servir às necessidades de seus alunos.

¹ Sarasvati (sânscrito: सरस्वती, sarasvatī) é a deusa hindu da sabedoria, das artes e da música e a shákti, que significa ao mesmo tempo poder e esposa, de Brahmā, o criador do mundo.

ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

De acordo com a lenda de Sarasvati¹, ela foi a primeira mulher que Brahma criou com seu próprio poder. Mais tarde, ele se casou com ela e deu à luz Manu, o pai da humanidade do casamento, que é a lei e regulamento mais popular que regulamento mais popular que regulamenta a convivência social. Figuras mitológicas são constantemente homenageadas, não apenas como legisladores de alto nível, mas também se destacam em outras obras que abrangem todo o gênero literário indiano. Eles frequentemente participam de lenda, às vezes como um antigo sábio, rei, legislador e às vezes como o único sobrevivente após o dilúvio.

Manu, progênie de Brahma, pode ser considerado como o mais antigo legislador do mundo; a data de promulgação de seu código não é certa, alguns estudiosos calculam que seja aproximadamente entre os anos 1300 e 800 A.C. Lembramos que o Código de Hamurabi, mais antigo que o de Manu em pelo menos 1500 anos, não se trata de um verdadeiro código no sentido técnico da palavra, mas de uma coletânea de normas que abrange vários assuntos e preceitos.

A história tem suas riquezas e surpresas que nos fazem compreender os mistérios que se revelam sobre a humanidade e sobre o conhecimento que ela vai obtendo no percorrer de sua existência.

As Doze Tábuas foram a base do direito romano que teve a aplicação na cidade de Roma, se tornou por certo tempo a mais recente, mais estudada e mais baseada na experiência de séculos de organização e ordenamento da embrionária e influente cidade, previa para os casos de pessoas que nascessem com determinado tipo de deficiência. Isto estava expresso para que houvesse o extermínio de crianças nascidas com anomalias físicas ou sinais de monstruosidade.

As crianças com qualquer tipo de anomalia, eram

É a protetora dos artesãos, pintores, músicos, atores, escritores e artistas em geral.

expostas depois de certo tempo à alguns vizinhos para que constatassem que de fato ela havia nascido com algum tipo de monstruosidade, mutilação ou anomalia.

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948 foi fruto de iniciativa que partiram de reflexões sobre os direitos e deveres humanos que foram se delineando por meio da Organização dos Estados Americanos – OEA² com o intuito de favorecer a todos os interessados e necessitados de direcionamentos legais para exercerem sua cidadania no contexto da sociedade em que estavam inseridos. O artigo 12 desta declaração trata sobre o direito à educação.

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos. (Declaração/1948, art.12)³

Nesta declaração encontramos subsídios que nos levam a crer ser possível um maior interesse mundial em inserir as pessoas portadoras de diversas necessidades especiais no contexto sócio e econômico do mundo atual, proporcionando oportunamente meios e atividades que os tornem mais ativos e com voz na sociedade.

Na nona sessão da Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD, o então secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, destacou a importância das pessoas portadoras de algum tipo de necessidade especial para a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

² OEA – Organização dos Estados Americanos.

³ Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem – 1948, Art. 12.

A UNESCO pretende apoiar o Brasil na implementação de ações afirmativas para promover oportunidades iguais de acesso à educação de qualidade, incluindo todos os grupos da sociedade brasileira. A educação inclusiva não consiste apenas em permitir o ingresso de grupos específicos na escola, mas também em prever os problemas e obstáculos encontrados pelos alunos na busca por oportunidades educacionais de alta qualidade e eliminar obstáculos e frustrações que podem causar rejeições.

Estas desigualdades são percebidas nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, com penalização especial para alguns grupos que são menos favorecidos na sociedade.

O Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, teve seu registro no dia 03 de dezembro de 1982 através da Resolução 37/52, com o aval da ONU, OMS e da UNESCO. Em seu objetivo geral encontramos a finalidade que está relacionada com a promoção de medidas que facilitem a prevenção das deficiências para que haja a reabilitação e inclusão das pessoas na sociedade corroborando para que elas possam se sentir útil e também sejam partícipes do desenvolvimento desta mesma sociedade.

A finalidade do Programa de Ação Mundial referente às Pessoas Deficientes é promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e participação plena das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Isto, significa oportunidades iguais às de toda população e uma participação equitativa nas condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico. Estes princípios devem ser aplicados com o mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento. (Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência – ONU – 1982).⁴

⁴ Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência. 1982.

A Conferência que aconteceu na Tailândia na cidade de Jomtien em 1990, ajudou e ajuda no entendimento da evolução da educação mundial. Este evento contou com a presença e assinatura de 155 representantes de governos do mundo todo com o único objetivo de ratificar o compromisso mundial de educar todas as pessoas do planeta, promovendo a dignidade humana por meio de ações conjuntas. A partir deste encontro foi elaborada a “A Declaração da Educação Para Todos”.⁵

A Declaração de Salamanca nos diz com maestria acerca da integração da criança, que tendo-se definido as prioridades para o ensino, as que são portadoras de necessidades especiais que por sua vez, trazem a novidade de uma educação mais inclusiva e que pudesse exercer na escola e sociedade nas áreas do conhecimento que está relacionada à educação infantil, viabilizando a todas as crianças e em especial as que estão no processo de transição da mesma, para uma educação que garanta direitos a todos

A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças em transição para a educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, artigo 50)⁶

O documento condena todo tipo e forma marginalização de discriminação buscando dar orientações sobre equiparação, progressão de oportunidades e várias outras sugestões de parcerias e direitos no processo de integração e do papel da escola de inclusão para atender melhor as pessoas portadoras de necessidades especiais e não apenas deficientes.

⁵ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

Por meio da Convenção da Guatemala, surgiu o decreto que definiu a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, favorecendo a integração à sociedade, todos aqueles que sofriam as influências contrárias da sociedade que não aceitava com total liberdade a inclusão de pessoas portadoras de alguma deficiência. A Convenção foi ratificada pelo Brasil através do Decreto de Lei n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e irradiação, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. O MEC através da Portaria nº 2.678/02, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Cerca de três mil pessoas com algum tipo de deficiência e necessidade especiais se fazem representadas por cerca de 109 países do mundo e são os principais participantes da 6ª Assembleia Mundial da “Disabled Peoples International” - DPI. Esta declaração é um documento democrático e que demonstra uma democracia cidadã por contar com a organização e acatar as reivindicações da própria comunidade deficiente. Sem intermediários entre os deficientes e as determinações.

O Brasil demorou um pouco a passar pelo processo de transição política democrática, conseqüentemente também demorou a legislar sobre a inclusão. A Constituição Federal Brasileira de 1823,

⁶Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990, artigo 50.

confirmada em 1824, na época do Brasil Império apresentam espaços destinados à educação dos especiais e a “gratuidade da instrução primária a todos”. A fragilidade metodológica ocorria pela escassez de professores e por isso, era utilizada a metodologia conhecida como Lancaster- Bell, que significa a utilização de alunos mais adiantados para instruir os alunos recentes. A data de 15 de outubro de 1827 é marcada pelo “Dia do Professor” justamente pela proclamação da primeira lei sobre a proposta da “escola de primeiras letras”.

Por volta de 1990 as nomenclaturas utilizadas nas leis nacionais pairavam entre: “portador de necessidades especiais” e ou portador de deficiências, e o foco de atendimento era médico, terapêutico e educativo desde os ideais da França. Depois deste período e a partir de então, a questão passou a ter maior destaque nas mídias, propagandas, divulgações de políticas que vieram despertaram a consciência para o processo de mudança, é o que nos diz MAZZOTTA:

(...)Citam-se, como exemplos, documentos técnicos, como a mencionada Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Grau (1993) e Encaminhamentos de Alunos do Ensino Regular para o Atendimento Especializado – Diretrizes (1993), bem como alguns eventos sobre o tema da “integração de portadores de necessidades especiais” no ensino comum. Tais medidas podem se configurar como indicadores de uma tendência das ações governamentais para a educação escolar integrada. (MAZZOTTA, 2000, p. 127).⁷

A educação é o que está mais em foco pois esta é a necessidade. A religiosidade e outros ficam em planos ainda não visíveis na ordem jurídica. A igreja, a inclusão nas tecnologias, no social, nos transportes, no lazer se efetiva posterior ao processo “educação”. As políticas

públicas da educação especial desde 1990 têm o foco direcionado para a inclusão ampla e geral de toda e qualquer deficiência na área da Educação juntamente, estado, família e sociedade.

Na Constituição Federal de 1988, no que se trata sobre os direitos e garantias fundamentais, encontramos alguns artigos que estão diretamente relacionados com a inclusão de pessoas e que são os objetivos fundamentais de nossa Federação que está sendo regulamentado em toda a esfera nacional. O que nos faz compreender que todos têm os mesmos direitos e deveres e que deve haver uma promoção do bem que não faz distinção de pessoas.

Art.3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...) IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade... (Constituição Federal, 1988)⁸

Os portadores de deficiências, diante da administração pública, de forma direta, indireta ou fundacional em qualquer dos poderes públicos deverá obedecer a alguns princípios de moralidade, publicidade, legalidade e impessoalidade pois no Art. 37 da Constituição Federal os direitos estão garantidos, e existe uma reserva de empregos que estão ajuizados para os diversos portadores de deficiências.

Através do Decreto nº 19.402, foi fundado o Ministério de Educação e Cultura em 14 de novembro de 1930, é um órgão do Governo Federal que tem a responsabilidade de adequar as políticas públicas

⁷MAZZOTTA, 2000, p. 127.

⁸ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

emanadas da Constituição. Foi o órgão que criou o CENEESP⁹, responsável pela administração da educação especial no Brasil, que, sob a epígrafe integracionista, estimulou e regulamentou ações educacionais voltadas às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais em todos os âmbitos configuradas por repetidas campanhas de inclusão, assistenciais e muitas ações isoladas dos Estados.

Ao se colocar pessoas deficientes na sala de aula, independente da preparação ou organização do espaço e de dos profissionais que deverão atuar no terreno da inclusão, pretende-se realizar uma educação que seja ao máximo de inclusão.

Nas Diretrizes do PNE¹⁰, Lei nº. 10.172/2001 reafirmam o caráter inclusivo de um atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização que contempla e “garanta o atendimento à diversidade humana”.

Estabelecendo objetivos e metas para que haja o favorecimento ao atendimento das necessidades educacionais das pessoas que necessitam de cuidados especiais. Além de apontar déficit referente à oferta de serviços para com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.¹¹

Para tanto, faz-se necessário selecionar educadores que tenha formação adequada para lhe dar com esta demanda que cada vez mais tem crescido e

que, têm buscado o ensino regular, embora necessitem de educação especial.

A política de educação inclusiva também encontra obstáculos no processo de formação dos educadores, na aceitação da sociedade e há grupos discriminados por doenças, drogas, costumes, opções sexuais e religiosas. A sociedade estimula a participação de cada pessoa reconhecendo o potencial de todo cidadão realizando assim o que chamamos de sociedade inclusiva. Ela tem a responsabilidade de integrar a todos os envolvidos em qualquer tipo de privação que possa encontrar no que diz respeito ao relacionamento com as pessoas do seu meio de relacionamento, por isso, ela não pode fazer distinção entre pessoas porque todos fazem parte da mesma sociedade.

Uma sociedade aberta a todos, que estimula a participação de cada um e aprecia as diferentes experiências humanas, e reconhece o potencial de todo cidadão, é denominada sociedade inclusiva. A sociedade inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada. (Aline Borges de Souza)¹²

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial - PNEE (1994) norteiam todos os procedimentos de ingresso às classes comuns do ensino regular àqueles tem condições de acompanhar as atividades propostas na programação curricular que é apresentada pelo ensino regular. O PNEE parte de pressupostos e padrões homogêneos dos ditos “normais” e sustenta a responsabilidade da educação dessas pessoas deficientes exclusivamente no âmbito da educação especial. A educação regular comum é isenta desta função. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB - nº 4024/61, versa sobre a educação especial e atendimento aos

⁹ Centro Nacional de Educação Especial – CENEESP.

¹⁰ Plano Nacional de Educação é um plano global, que abrange toda a educação, tanto no que se refere aos níveis de ensino e de educação, quanto no envolvimento dos diversos setores da administração pública e da sociedade.

¹¹ MEC/SEESP, 2001.

¹²http://nippromove.hospedagemdesites.ws/arquivos_up/documentos/Aline%20Borges%20de%20Souza.pdf (Acessado em 17/06/2019).

deficientes como políticas públicas. Ela determina as funções entre a educação e as instituições assistenciais com muita generalidade. Seguindo os padrões ditados pelos políticos e a sociedade da época, incluindo a base econômica como principal fomento para as mudanças, dando sentido à preparação para o trabalho.

A reorganização feita pelo poder militar estabeleceu a ditadura em 1964, vem com Juscelino Kubitschek atender as demandas internacionais que fluíram como modernidade e desenvolvimento do país. Com a modernização da educação e a tecnocracia, chegou-se à conclusão que a preparação para o trabalho não é parte da educação dos excepcionais. Para isso, fez-se necessário a legalização da integração deles nas sociedades, dando oportunidades para pudessem ser reconhecidos e valorizados como pessoas. A Lei 4024\61, assim expressa no Capítulo III, Título X, intitulado de “Da Educação de Excepcionais”:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (LDB 4024\61).¹³

A legislação não existe para estigmatizar os então conhecidos por “deficientes”, afinal, que são os deficientes? Nossa sociedade tem ousado expor algumas realidades que até hoje vão sendo agrupados em guetos como se não pudessem exercer na sociedade alguma área de produção. A educação perpassa todos os ambientes sem fazer seleção de pessoas, pois todos podem contribuir e em especial as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência.

Na década de 70, a Lei nº. 5.692/71, que altera a LDB de 1961, apresenta algumas alterações em relação à educação das pessoas deficientes, mas responde igualmente ao sistema ideológico da política econômica. Encontram-se noções de racionalização do ensino, interdisciplinaridades, formação especial do currículo, a formação para a profissionalização. Uma tentativa de responder às necessidades do mercado.

Percebe-se a partir de então a preocupação com uma educação que responda às exiguidades da sociedade civil que passa a abarcar tudo que possa corresponder ao anseio daqueles que são os alvos da educação inclusiva, gerando neles expectativas positivas acerca de seu engajamento social, munido de todos os direitos adquiridos pela sua condição. Encontramos nesta década a realidade de uma educação que passou a ser incluída no chamado setor de produção e teve seu augi entre as décadas de 1960 à 1970.

A Lei 5692/71 apresenta a subordinação e a falta de autonomia da educação, justamente por ter que atender a formação de mão de obra para o sistema. O que mantém a deficiência longe dos postos de trabalho e das salas de aula. Nas entrelinhas das leis sociais, a educação vai ser objetivo e fim para atender outras políticas, e não atende a inclusão.

Nas Leis 4.024/61 e 5.692/71 se dava pouca importância à modalidade educacional de inclusão. A palavra utilizada era integração. Em 1961, destacava-se o descompromisso total do ensino público com a inclusão e em 1971, o texto redacional apenas indicava tratamento especial, e a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação Estaduais.

A L.D.B nº 9394/96¹⁴ atual diretriz da educação nacional contém aspectos da educação especial de inclusão como desdobramentos das grandes convenções e declarações mundiais e das leis anteriores aqui esplanadas, ambas podem auxiliar no desdobramento,

¹³BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

facilitando a execução das iniciativas que corroboram para o desenvolvimento atual da educação que perpassa as necessidades da sociedade vigente. Outra interferência ocorrida se deu na estrutura das leis nacionais por meio da Declaração de Madri que defende “A não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social” texto enunciado na abertura de sua declaração:

Nós, mais de 600 participantes do Congresso Europeu sobre Deficiência, reunidos em Madri, saudamos calorosamente a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, um evento que deverá conscientizar o público sobre os direitos de mais de 50 milhões de europeus com deficiência. (Declaração de Madri, 2002).¹⁵

As maiores mudanças foram nas questões pedagógicas de como deve proceder o sistema diante das situações de necessidades especiais. Mais autonomia para as instituições de educação em adequar possibilidades que existem de avanços nos cursos e nas séries, através da verificação do nível de aprendizado, dando oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características de cada tipo de alunos, seus interesses, e condições de vida.

A política pública educacional tanto federal, estadual e municipal, em rede particular, desde a década de 1990, incorpora pressupostos e paradigmas às leis dos direitos humanos mundiais, e o discurso da universalização da educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA¹⁶, Lei nº. 8.069/90, Artigo 55. Considerado o conjunto de normas organizacionais jurídicas brasileiras que tem por objetivo a proteção integral da criança e do adolescente.

¹⁵Declaração de Madri (2002) foi resultado do Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, em 23 de março de 2002.

¹⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem por objetivo a proteção integral da criança e do adolescente.

Reforçando os dispositivos legais que determinam que os pais ou responsáveis são obrigados a matricularem os filhos na rede regular de ensino. Mas, esclarecem acerca da religiosidade, sobre o ensino ou direito equivalente. “Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos.” (Declaração de Salamanca, art. 60, p. 43 apud BRASIL, 2002, p.11)¹⁷

O ECA assim como todas as outras leis inclusivas espelham este direito universal para todos. “Unificar as modalidades de educação, regular e especial, em um sistema de ensino” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 118)¹⁸, com o objetivo de uma educação ampla, para que todos passem a ter as necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. Para a educadora e especialista-defensora da educação inclusiva, Montoan diz que:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MONTAAN, 2003)¹⁹

De acordo com Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu Artigo 7º. O atendimento a alunos com necessidades especiais deveria ser realizado em salas comuns do ensino regular,

¹⁷ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, art. 60, p. 43 apud BRASIL, 2002, p.11.

¹⁸FERREIRA, M. E. C.; e GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.118.

¹⁹ Mantoan. Maria Teresa Eglér Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

a saber, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Não importando qual necessidade que se deve ter no ensino, principalmente no que se refere à educação especial.

O Decreto nº. 3.298/1999 veio dar regulamentação à Lei nº. 7.853/89, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - PNIPPD, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, evidenciando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Esta Lei foi publicada no Diário Oficial do Estado nº 3289 de 1º de junho de 2004 com autoria do então Deputado Eider Pena. Ela reconhece no Estado do Amapá a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente e dá outras providências. Reconhece no Estado do Amapá, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS²⁰, como meio de comunicação objetiva de uso corrente. O Excelentíssimo Sr. Governador do Estado do Amapá, usou por livre decisão, mediante o pedido oficial da Assembléia Legislativa do Estado do Amapá, aprovar baseado nos termos da Constituição Federal, sancionar a referida Lei que tem como objetivo realizar uma comunicação de uso corrente e tornando-se uma linguagem natural por parte de pessoas que são acometida ou nasceram com surdez. É o que está redigido nos primeiros artigos desta Lei onde podemos destacar que o Estado tem a missão de preparar pessoas de seu quadro de funcionário para serem educados o dever de:

Art. 1º. Fica reconhecida oficialmente pelo Estado do Amapá a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que é a língua natural do surdo, como meio de comunicação objetiva de uso corrente.

Art. 2º. O Estado treinará pessoal de seu quadro de servidores, diretamente ou através de Convênios, objetivando prover as repartições públicas, voltadas para o

atendimento externo, de profissionais que possam compreender a Comunidade.

Parágrafo único. Será considerado prioritariamente o treinamento de alguns Servidores que trabalhem em serviços essenciais, tais como Polícia Civil, Polícia Militar, Serviço de Saúde, Educação, Assistência Social e outros. (LEI nº 0834/04)²¹

No processo metodológico desta dissertação pretendo expressar aqui o tipo de pesquisa que me esmerei a expor por meio de uma observação da realidade escolar, levando em conta todos os agentes que corroboram para o bom andamento do ensino especial. Minha pesquisa é bibliográfica, quantitativa e qualitativa, onde procurei enxertar nas mesmas, diversos autores que me trouxeram o conhecimento necessário para que pudesse redigir e expressar o que de fato me propus ao desenvolver o texto. Também na busca de melhor expor o conteúdo, passei a fazer uma abordagem in loco para realizar a análise de caso e assim poder delinear meus argumentos e chegar às devidas conclusões.

Vendo que seria necessária uma pesquisa de campo, continuei a observar, relatando a partir das respostas que por meio da entrevista com pessoas capacitadas para o desenvolvimento do trabalho em meio aos alunos da instituição de ensino. Ela se deu com pessoas que estão diretamente ligadas aos alunos portadores de necessidades especiais

A pesquisa de campo²² deu-se na Escola Estadual José de Anchieta que se encontra em área urbana da cidade de Macapá no seguinte endereço: Avenida Cora de Carvalho, nº 136 – Bairro Santa Rita no Estado do Amapá. Esta instituição de ensino tem como etapa e modalidade educacional ministrar o Ensino Fundamental, que se realiza ao longo de 9 ano (4º ao 9ºano), isto foi o que ficou estabelecido desde 2010

²⁰ Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS.

²¹ Publicada no Diário Oficial do Estado nº 3289, de 01/06/2004 (Lei 0834/04).

²² Todas as informações do campo de pesquisa nos foram fornecidos pela coordenação pedagógica da Escola Estadual José de Anchieta mediante a emissão de um ofício.

conforme está redigido na página 4 do Projeto Político Pedagógico – PPP²³. A escola também é de Educação Especial: DA²⁴; DV²⁵; DF²⁶, DOWN²⁷, DI²⁸, DM²⁹, sendo uma entidade mantida pelo Governo do Estado do Amapá, através da Secretaria Estadual de Educação - SEED.

A escola tem seus fundamentos legais nas seguintes leis: Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/96; PNE nº 10.172/2001; Parecer CNE/CEB nº 24/2004; Lei nº 11.114 de 16/05/05; Resolução CNE/CEB nº 03/2005; Parecer CNE/CEB nº 18/2005; Lei 11.274 de 06/02/06 – CNE; Parecer CNE/CEB nº 39/2006; Emenda Constitucional nº 53/2006; Parecer CNE/CEB nº 05/2007; Parecer CNE/CEB nº 07/2007; Parecer 05/2011 – CEE – AP; Resolução nº 056/15 CEE/AP; Resolução nº 077/14 – CEE/AP.

No presente PPP desta instituição de ensino, está acordado que a missão de estabelecer a prática de um processo permanente de reflexão, decisão, ação e avaliação dos problemas que vão surgindo na escola, sempre na busca de alternativas que levem à concretização da inclusão que a comunidade escolar deseja e espera, está plenamente especificado para que não haja desvio de execução do mesmo. Este processo de construção visa o desafio de superar a distância entre a escola, família e sociedade, na busca da participação de todos, realizando parcerias com inclusão social dos alunos portadores de necessidades especiais, confiando nos educadores que são os agentes de mudança e do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

O processo histórico da implantação da educação para cegos é cercado por vários questionamentos, desde o Império até o Estado Novo, relativos à institucionalização, ao acesso (matrícula), ao atendimento na pré-escola,

considerando ainda os amblíopes (baixa visão), e à reeducação de jovens adultos com deficiência visual.

Nessa trajetória de reformulações educacionais, a partir do movimento Escola Novas, o IBC passa a ser a célula embrionária na formulação de políticas públicas na educação especial e na criação de novos centros educacionais para cegos no Brasil. Entretanto, a partir da de 1990, os tratados internacionais dos quais o Brasil passa a ser signatário buscam garantir direitos fundamentais para pessoas consideradas portadoras de necessidades especiais, no tocante à acessibilidade, à educação, ao direito ao trabalho e à inclusão social.

A Lei de Diretrizes de Bases 9394/96 é a primeira legislação que historicamente visa assegurar o acesso, a permanência e o atendimento às pessoas com deficiência, garantindo, assim, políticas públicas e um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino. A política de educação inclusiva no Estado do Amapá desencadeia-se, aproximadamente, através do Departamento de ensino de 1º. Grau em Macapá, entre os anos 1971 a 1990. Depois, pode -se perceber as atitudes embrionárias da inclusão na história da fundação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

Art. 1º Fica instituída, de acordo com o disposto no art. 1º da Lei nº 7.530 de 29 de agosto de 1986, a Fundação Universidade Federal do Amapá, com sede e foro na cidade de Macapá.

Art. 2º A Fundação Universidade Federal do Amapá, fundação pública, nos termos da Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, vinculada ao Ministério da Educação, tem por objetivos ministrar o ensino e desenvolver as ciências, as letras e as artes, regendo-se por Estatuto e Regimento Geral, aprovados na forma da legislação vigente.

Art. 3º A Fundação Universidade Federal do Amapá adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição de seu ato constitutivo

²³ Projeto Político Pedagógico – PPP.

²⁴ Deficiente Auditivo – DA.

²⁵ Deficiente Visual – DV.

²⁶ Deficiente Físico – DF.

²⁷ A Síndrome de Down, também conhecida como trissomia do 21, é uma anomalia cromossômica que ocorre devido a um

distúrbio do cromossomo 21, onde há um cromossomo 21 a mais, resultando no total de 47 cromossomos ao invés de 46.

²⁸ Deficiência Intelectual – DI.

²⁹ Deficiência Mental – DM.

no registro civil das pessoas jurídicas do qual será parte integrante seu Estatuto, aprovado pela autoridade competente. (Decreto Nº 98.997)³⁰

Dentro do Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA³¹ foi embrionada a que seria a UNIFAP³² do extremo norte do Brasil sendo um núcleo com raízes paraenses. Considerou-se a grande necessidade de haver também no Estado do Amapá uma expressão de academia que pudesse agregar a todos os que se interessassem pelo ensino superior, já não se fazia necessário o deslocamento para a Universidade mais próxima ou aquelas mais longínquas, pois se oficializava em terras amapaenses esta grande oportunidade que de certa forma contribuiu e contribui para o crescimento intelectual de tantos estudantes que por meio da academia encontram a oportunidade de expressarem seu saberes, na compreensão dos mesmos para ajudar contribuindo na sociedade com o seu conhecimento e enriquecendo a sociedade com o seu saber, influenciando e ajudando na reflexão a todos que anseiam vislumbrar a novidade que possa contribuir com todos aqueles que estão em busca da compreensão científica.

Com a fundação da UNIFAP e a constituição da reitoria da instituição. O passo seguinte foi a busca de políticas públicas que correspondessem às necessidades do aluno na obtenção do conhecimento e, dentre esta realidade, a presença de pessoas com deficiências que passou a exigir uma maior atenção, visto que, também elas estavam e estão galgando passos para obterem uma posição na sociedade, embora saibamos que as mesmas sofrem ou sofrerão discriminação por causa de sua condição.

A inclusão abrange portadores de deficiências visual, auditiva, mental, física e múltipla. Portadores de condutas típicas relacionados a problemas de conduta

decorrentes de síndromes de quadros psicológicos e neurológicos que causam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social. Existem também pessoas com altas habilidades e notável desempenho e, elevada potencialidade em aspectos acadêmicos, intelectuais, psicomotores e/artísticos.

O processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referências teóricas e práticas, compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores do ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o Sistema Educacional vigente, identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos. (CARVALHO, 1994, p. 130)³³

Em 13 de outubro de 1975, foi aprovado pelo Conselho de Educação do Território Federal do Amapá, que com a promulgação da Constituinte de 1988, onde todos os territórios foram instintos passando assim a ser chamada Estado do Amapá e passando a ter sua própria Assembleia Legislativa. Através da Resolução Nacional nº. 02/75, as normas sobre a Educação dos Deficientes Mentais (educáveis e treináveis) no Amapá.

No ano de 1971 o ensino especial estava diretamente ligado ao Departamento de Ensino do 1º Grau e da divisão Escolar Cultural da Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais do Governo do Território Federal do Amapá. Na ocasião, foi denominada de Secção do Ensino Especial que detinha as diretrizes e normas para administrar o ensino Especial, sendo assim considerada a Educação Especial como prioridade, dando início à construção do 1º Plano Setorial de Educação e

³⁰ Decreto nº 98.997, de 2 de fevereiro de 1990.

³¹ Universidade Federal do Pará – UFPA.

³² Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

³³ CARVALHO, 1994, p.130.

Cultura, com a mesma política federal de inclusão nacional – 72/74, em igual para todos os Estados.

Em 1973 o primeiro documento de registro da educação especial recebe o título de Planejamento para a Implantação do Ensino Especial, obedecendo às normas e diretrizes gerais para todo o mundo. Não poderia ter sido diferente, tardiamente sim.

Como todas as outras políticas emanadas da ONU³⁴, UNESCO³⁵, UNICEF³⁶ demoram a se transformar em práticas sociais. No Brasil existe um processo complexo que depende de elaboração, aprovação e revisões de todas as instituições dos poderes públicos e avaliam todas as possibilidades de se levarem a termos as políticas públicas que se referem aos portadores de quaisquer deficiências.

Em 1975 a Secretaria de Estado de Educação e Cultura - SEEC³⁷, foi a primeira gerenciar a experiência da educação e a inclusão veio como ensino especial em duas escolas públicas: Escola José de Anchieta, e no Colégio Barão do Rio Branco com atendimento na área da DM.³⁸

No ano de 1976, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE³⁹ para ofertar a inclusão também para essa deficiência. A APAE/AP foi fundada em 27 de setembro de 1966 como uma escola especializada para atender alunos de deficiência mental e Síndrome de Down considerados educáveis e treináveis. Em 1976 recebe o nome de Escola Lobinho Antônio Sérgio Machado de Almeida. Até hoje em funcionamento com a mesma oferta de serviços.

O primeiro acesso foi com o movimento da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes Mentais – CADEME⁴⁰, o Amapá seguiu as políticas nacionais e os mesmos processos de assistencialismo terapêutico e corretivo. Além do vínculo

com a Secretaria de Saúde nas políticas de benefícios concedidos para tal atendimento. Dois professores foram preparados para a triagem dos alunos especiais no Território: Maria Lúcia de Andrade e Terezinha de Jesus Monteiro são as figuras históricas registradas com as duas primeiras salas de aulas especiais no Amapá, isto traz para a educação do Estado do Amapá uma memória enriquecedora destas pioneiras na educação especial.

A CADEME, em seu artigo 3º definiu seu propósito de fomentar, em todo o território nacional, a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional para as crianças “retardadas” e outros deficientes de qualquer idade ou sexo, da seguinte forma:

- Cooperando técnica e financeiramente em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupem das crianças retardadas e outros deficientes mentais.
- Incentivando, pela forma de convênios, a formação professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.
- Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência centros de pesquisa e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.⁴¹

No 13 de outubro de 1975 o Conselho de Educação aprovou a Resolução nº 02\75 estabelecendo as normas sobre como deve ser ofertada a educação de deficientes. Em 1978 a reforma administrativa na SEEC⁴²\TFA⁴³ e a Secção passa a ser designada como Divisão de Educação Especial, passando assim a uma maior responsabilidade e planejamento para com a

³⁴ Organização das Nações Unidas – ONU.

³⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

³⁶ Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

³⁷ Secretaria de Estado de Educação e Cultura - SEEC.

³⁸ Deficiência Mental.

³⁹ Associação Pais Amigos Excepcionais - APAE.

⁴⁰ Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes Mentais – CADEME.

⁴¹<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-deficiencia-intelectual-no-brasil/44391>(Acesso 21/09/2019).

⁴² Secretaria de Educação e Cultura – SEEC.

⁴³ Território Federal do Amapá – TFA.

inclusão. Seguindo os modelos de outras instituições de caridade, no Amapá também vai ter a Casa da Hospitalidade mantida pela Igreja Católica com o regime interno, de todos os excluídos e segregados. A educação é ofertada de forma assistemática, o regime de orfanato interno, e salas especiais para todos, independentes da deficiência.

Em 1980 surgiram as escolas polos que foram sendo estabelecidas em cada bairro, e a inclusão era ofertada de 1ª a 4ª série apenas. A integração vem com o conceito de diversidade e com as políticas públicas. E, com a democratização do país e a Constituição de 1988 o Amapá passa a ofertar a inclusão como todos os estados do Brasil. Não havendo qualquer alteração no período de 1990, e, apesar do crescimento da demanda e a falta de adaptação das escolas e dos profissionais de educação, a inclusão passou a ser obrigatória em todas as escolas do Estado do Amapá em especial para o surdo, pois em 2002 foi promulgada a Libras⁴⁴ por meio de um Decreto.

Em 2006 é fundado no Estado do Amapá o Núcleo de Apoio ao Surdo – NAS⁴⁵ e no mesmo ano o Centro de Apoio ao Cego - CAC⁴⁶. Ambos os serviços prestam atendimento especializado aos familiares, aos profissionais de várias áreas e aos deficientes auditivos ou visuais. Com absoluta prioridade e especificidades. Todos os profissionais envolvidos no atendimento possuem formação e pós-graduação na área de atendimento. O que quer dizer grande avanço na qualidade dos serviços prestados de inclusão, estes serviços estão à disposição da comunidade. E, tendo como base o elevado número de surdos, cegos e outras deficiências, o MEC incentivou a capacitação dos profissionais para colocarem em prática as políticas públicas que são ofertadas para atuação com essa clientela.

⁴⁴ Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

⁴⁵ Núcleo de Apoio ao Surdo – NAS.

⁴⁶ Centro de Apoio ao Cego – CAC.

⁴⁷ Divisão de Educação Especial – DIESP.

⁴⁸ Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No Amapá, através da Secretária Estadual de Educação e Cultura, todas as unidades escolares do Ensino Fundamental e Médio oferecem a inclusão, ampla e geral sob a coordenação da Divisão de Educação Especial - DIESP⁴⁷, com o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE⁴⁸ a todas as pessoas com necessidades educativas especiais.

As atividades da Escola Estadual José de Anchieta foram pensadas para a reconstrução de uma escola que fosse capaz de contemplar os anseios da comunidade onde está inserida com o intuito de voltar à contínua construção, avaliação e reelaboração da sua prática e isto se torna possível por meio das áreas pedagógicas e administrativas. E, a educação passou a ser vista como o processo na história da comunidade escolar, ela mudou no decorrer do tempo, isto a partir das mudanças sociais. Ela foi se moldando ao projeto do ser humano e da sociedade mergulhando na compreensão de suas raízes históricas.

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade. (SAVIANI, 1991, p.55)⁴⁹

A escola organiza-se de maneira pedagógica para atender às necessidades nas etapas do ensino, considerando as especificidades comuns a todas as realidades compostas por pessoas e, isto podemos encontrar naquilo que diretamente está relacionado com cada pessoa que esteja ou não envolvida na educação. E, na Escola José de Anchieta a inclusão remete às diferenças no meio social em que vive e onde se estabelecem relações, ela busca por meio do diálogo

⁴⁹ SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, p.55, 1991.

constante, construir as estratégias de ação para promover o debate quanto às formas de produção, percepção das diferenças e identidades como construções políticas que orientam o nosso ser.

Nesta pesquisa busquei nos agentes da educação, ou seja, os professores, psicopedagogos e psicólogos que estão capacitados para lidar com as pessoas e suas deficiências e, na missão de incluí-las na sala de aula para que não se sintam desprezadas ou largadas, procurando inseri-las em atividades comuns a todos. Percebi que existe uma harmonia no trato com estes alunos viabilizando o seu desenvolvimento e integração na comunidade escolar e na sociedade.

Como sujeitos principais da minha pesquisa de mestrado, pude encontrar poucos, mas essenciais para que pudesse desenvolver minha pesquisa de campo. Nesta instituição em particular, encontrei alguns educadores do AEE que foram para mim os canais de conhecimento da realidade educacional. Vejo que, muitos têm se dedicado apesar da falta de um olhar mais atento pelas necessidades do referido grupo de alunos que apesar de utilizarem a palavra 'especiais', não os torna diferentes e nem anormais por não terem a mesma 'perfeição' física e mental que outros.

É necessário por parte do Poder Público uma maior atenção a estes alunos que por suas necessidades especiais torna o ambiente escolar mais necessitado de adaptações que favoreçam sua acessibilidade aos lugares onde os demais alunos estão presentes. E, para que aja inclusão, faz-se necessário haver uma intensa atividade que promova a ambientação com os referidos instrumentos que facilitem a integração desses alunos no contexto regular, seja na sala de aula, como no auditório e até mesmo oportunizando a entrada dos mesmos nas referidas salas de aula para a vivência da socialização.

Neste artigo me propus buscar alguns instrumentos que me ajudassem a argumentar sobre a educação e inclusão de alunos cegos e com diversas

deficiências que se encontram na Escola Estadual José de Anchieta, escola de ensino fundamental e referência no AEE.

Por meio de entrevista com educadores da área de educação especial incluindo a coordenação pedagógica, utilizei um questionário fechado e direcionado exclusivamente aos professores que integram a equipe de docentes especialistas e experientes no árduo labor e dedicação aos discentes que com ânimo procuram se dedicar tirando até do próprio bolso para que os mesmos possam ter uma educação ao mais próximo do que precisam ter.

No presente roteiro de observação pode-se constatar a existência de coisas que favoreceram a execução das funções pedagógicas e metodológicas que influenciam de maneira positiva e em algumas realidades existentes na referida escola, pontos negativos e que possam ser reavaliados para que haja melhoria na execução das atividades educacionais da Instituição.

A Educação Especial como modalidade da Educação Escolar ganha em sua trajetória políticas públicas para ajudar na execução das referidas atividades que a instituição se propõe exercer.

Observei que apesar de ter havido uma reforma na instituição, não foi levando em conta todas as realidades e necessidades dos educandos, como exemplo, encontrei nos corredores barras que foram colocados somente na entrada da escola, no corredor, isto é positivo para aqueles alunos que tem dificuldade de locomoção e que precisam se segurar em algo para que possam se movimentar, porém, em lugares restritos e próximos à coordenação pedagógica e às salas do AEE. Não encontrei no ambiente da escola a chamada faixa táctica direcional para ajudar na locomoção do aluno com DV⁵⁰, sendo esta uma necessidade não só na escola, mas nos ambientes externos a ela. Esta percepção ajudaria muito para que estes alunos pudessem se locomover mais rapidez e segurança.

⁵⁰ Deficiência Visual.

Ao final de minhas observações, constatei a grande necessidade de que nesta Instituição Educacional deve-se levar em conta as realidades de cada educando que em sua necessidade especial precisa de uma sala que, de fato, possa ajudá-lo a superar suas dificuldades e aprenderem a conviver com sua deficiência.

Como potencialidade encontrei na mencionada Instituição de ensino a presença do corpo técnico que me surpreendeu pelo fato de ter pessoas capacitadas para acompanharem de perto os alunos acometidos da deficiência visual, pois estes profissionais se esmeram no acompanhamento formativo e inclusivo na sala de aula.

A Escola José de Anchieta situada no bairro Santa Rita, na cidade de Macapá foi o ambiente escolar escolhido para a realização da pesquisa de campo. Na mesma existem 730 alunos inscritos no Ensino Geral e cerca de 31 alunos no Ensino Especial. Tenho consciência de que este seria o conteúdo inicial, resolvi por bem reservar parte desta pesquisa à entrevista com duas pessoas que nos auxiliaram concedendo a entrevista.

Ao conversarmos com a professora Ani⁵¹ que é especialista em acompanhar crianças que são deficientes visuais e atualmente está trabalhando com o ensino médio. Percebemos que ela ao expressar sua dedicação no acompanhamento de alunos DV andou buscando se especializar para melhor atender a demanda cada vez mais exigente, e, sua qualificação está correspondendo aos anseios da realidade encontrada na Escola Estadual José de Anchieta. Os professores do ensino regular estão preparados para acolherem crianças com diversas deficiências e até casos de deficiências múltiplas.

Os professores fazem estudos, pesquisas e emitem relatórios, buscando o conhecimento em cada área de seu entendimento, visto que existem políticas públicas para a inclusão em atividade extracurriculares. E, cada professor recebe o treinamento no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual⁵², mas que não

trabalha somente com pessoas cegas e sim com todas as deficiências. A coordenação pedagógica e a direção da escola têm periodicamente realizado sua missão de acompanhar os trabalhos que estão sendo realizados com os alunos em sala de aula.

No Estado do Amapá existe sinais de uma inclusão digital que vem crescendo a cada ano. Já citamos acima que os CAPs são os locais adequados para ajudar os professores na execução de seus trabalhos com diversas deficiências.

Segundo a coordenadora pedagógica da referida Instituição de ensino, atualmente o AEE é formado por 21 profissionais, mas que estão com alguns de licença e que se encontram periodicamente afastados e trabalham nos turnos da manhã e da tarde. O atendimento é personalizado e especializado segundo a observação que realizei durante a pesquisa.

Os alunos são levados até à sala de ensino regular para fazerem a socialização com os demais e em dado momento são retirados para as atividades específicas. Em alguns casos que são poucos, a criança é retirada como já foi dito acima, porque não consegue ficar muito tempo no ensino regular, no caso, são aqueles que tem um déficit de atenção, autistas e aqueles que tem algum tipo de síndrome.

Com o novo PPP⁵³ a proposta é de reativar a sala de atendimento especializado, onde estão os equipamentos que podem auxiliar muito os alunos na parte da mídia, pois, têm deficiências que precisam muito desses equipamentos visuais, no caso do cego principalmente porque o cego precisa ter todo equipamento e tinha, por exemplo, computador para cego; o teclado em braile e o programa de áudio Dovox.

No início do ano é feito todo um trabalho com os pais e com os alunos do ensino regular para que possam acolher sem preconceito os alunos portadores de alguma deficiência. Eles têm uma reunião na qual participam as

⁵¹ Professora especializada em acompanhamento de alunos com diversas deficiências.

⁵² CAPDV – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual.

⁵³ Projeto Político Pedagógico.

professoras do AEE, a psicóloga e demais profissionais da instituição. E fazendo uma amnésia com os alunos para verem qual é a dificuldade que tem enfrentado, encaminham para a coordenação pedagógica que por sua vez repassam as devidas orientações aos professores do ensino regular.

A coordenação se encontra constantemente com os pais das crianças que são acompanhadas pela instituição, e no caso de pais de alunos surdos encontram grande dificuldade pois tem pais que não aceita aprender libras para ensinar o filho, quer dizer, a criança acaba aprendendo a linguagem brasileira de sinais na escola e não consegue se comunicar na casa porque os pais não sabem libras. Há muito custo se consegue fazer alguma coisa como a construção de banheiros adaptados e com acessibilidade. É muito negado o direito deles, eles não têm, eles sofrem muito ainda com isso, com essa falta desse direito deles.

Segundo a análise que nos propusemos desenvolver sobre a prática pedagógica na expressão do ofício de professor encontramos um dado cultural que se dá por meio do compartilhamento de outros agentes que colaboram com a educação, pois a prática educacional teve seu início embasado em outra gênese e, que interagem entre si, corroborando com o sistema escolar.

Na prática pedagógica é possível encontrar o caráter antropológico e institucionalizado para que haja o compartilhamento de ideias que vão se tornando comuns. O ambiente escolar precisa favorecer a expressão cultural, onde não se exclua o ofício do professor em todas as salas de aula. A missão do profissional da educação é fundamental para o desenvolvimento do intelecto dos alunos, mas, a educação não se limita apenas às estruturas. O papel do professor é o de ensinar, motivando o aluno a aprender, desenvolvendo atividades que promovam a realidade em que vivem sem perder ou de distanciar do que o processo

educativo determina. É neste que acontecem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e social.

Mediar é facilitar o processo para que a informação se transforme em conhecimento e gere novas aprendizagens, não basta responder, é necessário fazer boas perguntas, considerar as experiências educativas que o aluno traz, entende-se aqui, a aprendizagem extrapolando a escola. O professor tem um papel fundamental na construção de novos saberes, sua responsabilidade aumenta, pois necessita adaptar-se às diferentes linguagens e criar oportunidades para além das situações educativas, transcendendo a sala de aula. O conhecimento descentraliza-se e flui havendo um encontro democrático, afetivo e efetivo em que os dois, professor e aluno aprendem juntos.⁵⁴

O estudante precisa ser estimulado, tornando-se convencido de suas responsabilidades que por sua vez passa a obter o acesso às informações que lhe conduzirão a prática da cidadania. Democraticamente, o aluno deve ser inserido de maneira efetiva no processo de aprendizagem, fazendo a ligação entre conhecimento e reflexão que conduzem à educação libertadora. O aluno precisa ser conscientizado da importância da liberdade para que ele mesmo se sinta livre.

A formação continuada de professores, encontra o aperfeiçoamento profissional necessário para a atividade da docência que tem como objetivo assegurar uma ação efetiva que promova o aprendizado de forma significativa. Esta é uma necessidade que sempre existiu, visto que, a ação da docência é complexa e depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. Daí a grande necessidade de formar professores para acompanharem as realidades de

⁵⁴<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-rio-branco/a-importancia-do-papel-do-professor-como-mediador/>.

crianças que precisam ser socializadas no ensino regular pois são portadores de necessidades especiais. Faz-se necessário abordar alguns autores que tratam sobre a formação de professores para que estejam capacitados para acompanharem as crianças que necessitam da inclusão.

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2006, p. 54- 55).⁵⁵

A afirmação desta autora nos faz perceber a essência e a importância do currículo nos cursos de formação de professores e a necessidade que há de alterações, para que os professores possam aprender a lidar com as diferenças, pois a formação dá ênfase ao papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de valores que determinem as atitudes do indivíduo. Para Mazzotta⁵⁶, o professor deve ter a característica que atraia o aluno, sendo educado e não preparado, e que aprenda com as técnicas para poder atuar nas várias situações diferentes, tendo conhecimento suficiente para que possa resolver os problemas que surgirem dentro e fora da sala de aula.

Os autores que citamos acima nos apresentam em suas reflexões relacionadas com a formação dos professores, necessária à prática educacional inclusiva, esclarecendo suas concepções acerca do processo de

inclusão dando ênfase a uma formação profissional e, que acolha a todos, buscando retirar todo resquício de preconceito na busca do reconhecimento do desenvolvimento de cada aluno.

Maria Teresa Eglér Mantoan, expõe que a formação dos docentes deve adotar a cooperação, a autonomia intelectual e social, levando em consideração que as atividades devam ser ativas, garantindo a todos os discentes o crescimento necessário para desenvolverem suas atividades. Daí a necessidade de formar profissionais que defendam uma formação que passa pelo processo contínuo, que passa pelo constante desenvolvimento, em que o professor deve ter disponibilidade para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minhas reflexões acerca da pesquisa que realizei na Escola Estadual José de Anchieta cheguei a tirar várias conclusões, visto que, foi a pioneira no quesito de educação especial no Estado do Amapá. Recentemente houve na instituição de ensino uma reforma no intuito de realizar melhorias, mas pouco podemos observar com relação à execução de políticas públicas para a inclusão, pois não encontramos acessibilidade adaptada à realidade do atendimento a todas os casos de deficiências encontrados na escola.

Baseado na entrevista realizada com a coordenadora pedagógica e os professores do AEE, cheguei a observar e constatar que não houve grande mudança a não ser a colocação de barras em duas paredes logo na entrada da escola. Com relação ao cego que foi o foco da minha pesquisa e que me levou a escrever este artigo, não encontrei no decorrer de minha permanência na instituição o ambiente que facilitasse a acessibilidade deles para que com segurança pudessem circular entre os demais alunos. Não existe nesta escola uma sala específica para os cegos e sim uma onde estão

⁵⁵ MANTOAN, 2006, p. 54- 55.

⁵⁶ MAZZOTTA, 1993, p 34 e 45.

guardados materiais para serem utilizados com eles, embora atualmente só existe uma aluna com cegueira total e que também é autista. Esses materiais são utilizados com alunos de baixa visão pois existem alguns que frequentam esta instituição de ensino, alguns com bastante frequência e outros menos tempo de participação nas aulas.

Observei também a necessidade de se ter mais livros em braille e encontrei alguns que os próprios professores fizeram com bastante criatividade para executarem suas aulas com maior clareza. Vi o esforço dos professores que atendem alunos com baixa visão, pois procuram fazer xerox dos livros com letras maiores para facilitar o ensino. A informática hoje e o uso de novas tecnologias de apoio são fundamentais como auxílio ao desenvolvimento de pessoas com NEE⁵⁷. Já que a base da economia se desloca hoje da indústria para o conhecimento. Acreditamos que a difusão de redes de computadores exercerá um papel fundamental de transformação das oportunidades de formação educacional e profissional a todos aqueles que hoje não tem acesso a ela.

Os alunos com necessidades especiais só poderão adquirir defesas contra os problemas que enfrentarão quando adultos, se desde cedo estiverem incluídos na escola. Pois assim poderão desenvolver a amizade, o convívio social e todos os valores que o fortaleçam como ser humano. É fundamental que o professor acredite que as crianças comuns aprenderão a lidar com determinadas particularidades de seus colegas com necessidades especiais e assim, poderão crescer com a diversidade. O professor precisa conscientizar-se que a educação está diante de um novo paradigma. Ele será um mediador entre as ferramentas tecnológicas e novas situações que ajudarão seus alunos a resolverem seus problemas e a desenvolverem novas capacidades cognitivas.

O uso de novas tecnologias serão recursos muito utilizados neste processo de inclusão, mas essas tecnologias deverão ser utilizadas de uma forma eficaz e com uma nova postura do professor na sua interação com seus alunos. Desta forma não haverá mais a necessidade de se discutir inclusão. Pois todos assumirão uma postura cooperativa onde a convivência com as diferenças e a tolerância serão inerentes a cada um.

O Filósofo francês Edgar Morin descreve no seu livro: “Os Sete saberes necessários à Educação”, acerca do futuro que as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retrocede sobre os indivíduos pela cultura. Ao afirmar que a educação do futuro deve cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade, onde existe uma unidade e diversidade humana.

A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas. Acreditamos ser Morin um dos maiores representantes das idéias de respeito a diversidade humana hoje, pois considera este um grande desafio a educação do futuro, numa sociedade globalizada, capitalista e no caso do nosso país ainda com sérios problemas econômicos e sociais.

⁵⁷ Núcleo de Educação Especial – NEE.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1994, p.130.

DECLARAÇÃO de Salamanca, art. 60, p. 43 apud BRASIL, 2002, p.11.

FERREIRA, M. E. C.; e GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, p.118, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, p. 127, 2000.

_____, Marcos José Silveira. **Trabalho docente e formação dos professores de educação especial**. São Paulo: EDU, p. 34 – 35, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Teresa Eglér. **(Coleção cotidiano escolar)**. São Paulo, 2003.

_____, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, p.54 – 55, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-- crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, p.55, 1991.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA INTERPRETATIVA PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL

THE IMPORTANCE OF INTERPRETIVE READING FOR TEXTUAL COMPREHENSION

Iraides Garcia Gemaque ¹

RESUMO

Este artigo intitulado “A importância da leitura interpretativa para a compreensão textual” descreve o processo de leitura interpretativa, com foco nas dificuldades que o professor enfrenta em relação a essa atividade junto ao aluno a fim de ajudá-lo a compreender qualquer tipo de texto. Com base nisso o estudo tem como objetivos investigar as dificuldades encontradas por professores no processo de apropriação da leitura interpretativa e as estratégias didático-pedagógicas para superação dessas dificuldades; verificar quais as causas das dificuldades dos alunos ao realizar a leitura interpretativa. Após o estudo inferiu-se que é necessário a efetivação de algumas atividades/estratégias que podem ser propostas para superar as dificuldades de leitura interpretativa como idas à biblioteca, uso do livro didático, recursos multimídia, dinâmicas de socialização que favorecem a leitura interpretativa dos textos que circulam socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Interpretação. Aprendizagem. Texto

ABSTRACT

This article entitled “The importance of interpretive reading for textual understanding” describes the process of interpretive reading, focusing on the difficulties that the teacher faces in relation to this activity with the student in order to help him understand any type of text. Based on this, the study aims to investigate the difficulties encountered by teachers in the process of appropriating interpretive reading and didactic-pedagogical strategies to overcome these difficulties; to verify the causes of the students' difficulties when performing interpretive reading. After the study it was inferred that it is necessary to carry out some activities / strategies that can be proposed to overcome the difficulties of interpretive reading such as trips to the library, use of the textbook, multimedia resources, socialization dynamics that favor the interpretative reading of the texts that circulate socially.

KEYWORDS: Reading. Interpretation. Learning. Text

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad ISPETEC (Flórida- USA).

INTRODUÇÃO

O presente estudo se origina na análise e observação, ocorrida na prática pedagógica diária em relação as dificuldades enfrentadas pelos professores para com o processo de apropriação da leitura interpretativa dos alunos do Ensino Fundamental II. Fez-se necessário a ordenação de um estudo com o intuito de estimular a discussão, contribuir com o já amplo referencial teórico, bem como com a percepção dos educadores, que atuam nas escolas-campo, na tarefa de abordar o ensino aprendizagem da leitura.

Auxiliar um aluno a ler e interpretar textos *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.

Desse modo, a pesquisa que fornece base para a elaboração deste trabalho tem por objetivo analisar o que realmente ocorre no cotidiano do espaço escolar que, não raro, torna o domínio do aluno, no campo da leitura interpretativa, sujeito a condicionamentos e situações que podem diminuir o seu aproveitamento, resultando em dificuldades.

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.

Os objetivos do estudo são investigar a bibliografia recente a respeito das dificuldades encontradas por professores no processo de apropriação da leitura interpretativa no Ensino Fundamental II e as estratégias didático-pedagógicas para superação dessas dificuldades; identificar que estratégias didático-pedagógicas são desenvolvidas pelos professores para a apreensão da leitura interpretativa e analisar as atividades propostas pelo professor no enfrentamento

das dificuldades de leitura interpretativa no Ensino Fundamental II.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA

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, 2012).

Segundo a Enciclopédia Barsa (2010) 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 mitógrafa. 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 (2012, 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) 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 (2010, 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, 2012).

Segundo Martins (2012, 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, 2012)

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

De acordo com Barbosa (2010, p. 32):

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

esquerda para a direita. A escrita cuneiforme manteve-se vigente até ao começo da nossa era.

Segundo Tfouni (2012, p. 37) paralelamente, surgiram os alfabetos “exclusivamente fonéticos que, ao se reportarem diretamente aos sons de determinada língua, permitem determinar com exatidão aquilo que significam, não se prestando, regra geral, a interpretações múltiplas”. A linguagem transcrita torna-se assim mais rigorosa.

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

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

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

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

Kalinsky (2014; p. 14) alega que:

Nos países europeus e nos que resultaram da colonização europeia, o sistema é alfabético. Os diferentes alfabetos são,

como as escritas silábicas, sistemas fonográficos, isto é, representam unidades fonológicas. A especificidade do alfabeto é de representar um certo nível da estrutura fonológica, o nível dos fonemas.

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

A LEITURA COMO ATIVIDADE DE INTERAÇÃO COM OS TEXTOS QUE CIRCULAM NA SOCIEDADE

Pode-se entender que, em conformidade com as orientações da leitura é uma forma de interagir com o mundo, enquanto instrumento que situa o homem no seu mundo, espaço e tempo. É um instrumento norteador do indivíduo em relações com os outros homens. A leitura nessa perspectiva promove a interação do educando com o mundo e passa a ter sentido para vida do leitor.

Por outro lado, Kato (2010, p. 72) defende que:

A leitura pode ser interpretada como um conjunto de habilidades que envolvem várias estratégias como a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto; a de estabelecer relações de sentido e de referência entre as proposições do texto; a de avaliar a verossimilhança consistência das informações extraídas; e a de inferir significado no efeito pretendido pelo autor do texto.

A respeito do que expõe a autora, leitura nesse interim pode adotar a função de interpretação das informações contidas nos textos que circulam em sociedade, onde se busca a sua significação conforme os conceitos pretendidos pelo autor. Neste ponto de vista,

a leitura estabelece uma aproximação entre o leitor e o autor, vinculando-os na forma de pensar e interpretar dada realidade. Nota-se aqui, outra vertente da leitura, voltada para a compreensão de fragmentos textos com fins a se alcançar uma visão mais ampla.

De acordo com Cagliari (2017, p.132) “A leitura a que me refiro de maneira particular é a leitura linguística baseada na escrita, portanto, reveladora de uma interpretação que o escritor faz da sua” “leitura do mundo”, pois dessa forma a leitura linguística por sua vez está fundamentada na escrita, e é uma atividade de assimilação de conhecimento onde o leitor e o escritor prova seu conhecimento prévio.

É certo afirmar que a leitura pode ser uma fonte de inspiração, informação, de prazer e de conhecimento. Dar o acesso às informações necessárias para o dia-a-dia ao mundo criado pela leitura a ciência e ainda uma interpretação que possibilita discussões sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e elementos discursivos ou não. Assim, não se pode instigar o desenvolvimento da língua por treinamento de sons ou letras isoladas. Porém, esse é um sistema dinâmico de comunicação de ideias entre interlocutores.

A LEITURA INTERPRETATIVA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Inicialmente, é necessário compreender que o exercício da leitura interpretativa é uma questão que envolve a aquisição de técnicas para poder compreender texto, logo ler equivale a interpretar o que está escrito em som.

Segundo Solé (2018, p.58)

Quando o indivíduo está nas primeiras etapas da escrita e soletra incorretamente todas ou quase todas as palavras(...) os adultos ficam muito preocupados e a verdades e que impedem que a criança escreva ou a desanimam. Esta relação extremamente surpreende porque não reagimos deste modo em outras áreas do desenvolvimento.

Embora nessa fase ainda não conseguia ler corretamente todas as palavras, é necessário que haja a compreensão por parte do adulto, para estimular o indivíduo e não venha a desanimar o sujeito. Na realidade, a leitura interpretativa é um processo em construção nas práticas sociais e na interação entre as pessoas onde se utiliza tanto a língua escrita, como a oral. Por isso, em uma sociedade letrada, far-se-á necessária a apropriação dos mecanismos de leitura interpretativa para interagir de forma competente e eficiente nas práticas do cotidiano que a exigem. Partindo disso apresenta-se as concepções de vários autores a respeito do tema.

A partir da compreensão de que a leitura interpretativa da palavra no contexto educacional não é sinônimo de interpretações de símbolos ou decifração de códigos escritos, pode-se afirmar que a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento desta habilidade. Como explicita Dinoranh (2016, p.40): “(...) a escola não pode ter como meta apenas dar ao aluno, limitadas condições de compreensão dos signos da língua escrita, sem se preocupar em formar cada um deles”.

As palavras da autora reforçam a idéia de que a apreensão da leitura interpretativa vai além de uma habilidade mecânica e que o sujeito envolvido com essa prática deve ter acesso desde cedo ao mundo da leitura, além de precisar dispor de entendimento sobre sua funcionalidade. Segundo Freire (2016, p. 132)

Leitura boa é a que nos empurra para a vida que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. Dessa forma, para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo.

Assim, pode-se entender que, em conformidade com as orientações da leitura é uma forma de interagir com o mundo, enquanto instrumento que situa o homem no seu mundo, espaço e tempo. É um instrumento norteador do indivíduo em relações com os outros

homens. A leitura nessa perspectiva promove a interação do ser humano com o mundo e passa a ter sentido para vida do leitor.

A leitura na escola é uma atividade essencial para a formação dos educandos, onde ler é mais importante do que saber escrever, pois o melhor que a escola pode propor aos alunos deve estar voltada para a leitura (SOLÉ, 2018).

A escola é o ambiente propício para exercer a leitura interpretativa de um modo sistemático. Esse processo que leva finalmente o aluno a adquirir competências no trabalho de interpretar o que lê deve ser prioridade tanto da escola quanto do professor que nela atua.

Barbosa (2010, p. 58) afirma que:

O ato de ler pressupõe interação e contextualização, desde sua forma mais simples de leitura à mais elaborada e complexa. Por se tratar de uma atividade complexa, o ato de ler é entendido como uma atividade mental elaborada que abrange uma cadeia de significados apreendidos pelo leitor, dentro de um contexto e no decorrer de sua história de vida.

A educação sistemática intencional, organizada pela escola, surgiu com a evolução dos grupos sociais, com o aumento gradativo dos conhecimentos e da cultura de cada um, surgindo da necessidade de garantir a transmissão aos sujeitos os conhecimentos acumulados e sistematicamente organizados, da visão de mundo que cada sociedade construiu.

Atualmente, percebe-se que o domínio da leitura em relação à interpretação textual tem sido comprometido por uma série de fatores, tais como: a falta de motivação, metodologias não adequadas às necessidades dos indivíduos e a ausência de uma cultura voltada para a prática da leitura interpretativa.

Evidentemente, auxiliar um indivíduo a ler e interpretar textos com eficiência requer do mediador mais do que o reconhecimento do processo

sistemizado. 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.

Desta forma, a escola, como um espaço de leitura e escrita, deve olhar o indivíduo como um ser capaz de construir seu conhecimento, onde os agentes sociais assumem a tarefa de estimular ao máximo a aquisição do conhecimento. Para isso acontecer é preciso que este agente social venha concretizar sua prática, buscando aprimorar sua arte de ensino, comprometido com o processo de formação do indivíduo.

RECURSOS PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA INTERPRETATIVA

• O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Pesquisas sobre livro didático destacam que muitos pesquisadores têm procurado compreendê-lo como objeto de investigação complexo e multifacetado, apontando para a necessidade de pesquisas interdisciplinares que apostem em metodologias variadas para compreensão de algumas facetas deste objeto cultural (BUNZEN, 2005).

Partindo deste pressuposto, analisar o livro didático para estimular a leitura interpretativa requer muita atenção e responsabilidade, afinal reconhece-se que isso é um trabalho que vem sendo feito há muito tempo por especialistas na área. Segundo Rojo e Batista (2003, p.20), “as propostas do livro escolar para a leitura interpretativa ignoram e ocultam as formas escriturais”. Assim, as culturas enraizadas orais, como a brasileira, entrariam em conflito com a cultura da escrita imposta pela escola.

Desta forma percebe-se que o grande foco encontra-se na produção escrita, desconsiderando a oral e social do aluno, fazendo com que o mesmo venha a perder o interesse pela leitura e consequentemente

pouco consegue desenvolver a escrita. Rojo (2009) ainda destaca que, embora os procedimentos de avaliação do PNLD tenham contribuído para a melhoria de qualidade em alguns aspectos dos manuais didáticos, aspectos cruciais da cultura da escrita e centrais no processo de leitura interpretativa da população estão apenas medianamente presentes nessas obras, quando não muito, mal trabalhados.

• AS MÍDIAS TECNOLÓGICAS COMO AUXÍLIO PARA A APREENSÃO DA LEITURA

A necessidade de aprimorar a aprendizagem, tem resultado na busca incessante de recursos que possam estimular o aluno do Ensino Fundamental II a se envolver por completo com as atividades de leitura propostas no contexto escolar (ALVES, 2010).

Com o passar do tempo, os recursos tecnológicos passaram a fazer parte da vida das pessoas, sendo que em qualquer lugar eles se fazem presentes, seja no local de trabalho, na escola ou em casa. Vale ressaltar que atualmente vários recursos tecnológicos estão disponíveis nas escolas. A utilização destes recursos pode contribuir com as aulas mais atrativas nas diferentes disciplinas educacionais podendo colaborar inclusive, com a integração das delas entre si.

Para Santos (2009) a incorporação de novas tecnologias e suas linguagens no cotidiano de todos, vem influenciando o processo de ensino aprendizagem. Os recursos tecnológicos a disposição dos professores e alunos apresentam conhecimento novos de outras formas, seja através de uma aula expositiva, um texto escrito, uma atividade, uma imagem ou um programa de vídeo. Essas inovações tecnológicas estão presentes nas escolas, valorizando a autonomia e os conhecimentos informais do aluno.

Acredita-se, portanto, que os recursos tecnológicos, quando bem utilizados, contribuem para uma nova visão educacional. Cabe, portanto, à escola oferecer ao educando a inclusão tecnológica, visto que a tecnologia da informação é uma realidade.

A introdução dos computadores nas escolas públicas aconteceu vinculada a importância de se perceber a necessidade de planejamento e capacitação daqueles que assumiam o papel de mediadores do processo, ou seja, professores, técnicos e gestores. Evidentemente, sem um planejamento cuidadoso a respeito da forma como os recursos tecnológicos seriam utilizados e repassados aos alunos seria provável a ocorrência de muitos equívocos a respeito da verdadeira função destes recursos no sentido de acelerar o processo de ensino e aprendizagem (MELO, 2009).

Às escolas cabe a introdução das novas tecnologias de comunicação e conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, capacitar o aluno a buscar corretamente a informação em fontes de diversos tipos. É necessário também, conscientizar toda a sociedade escolar, especialmente os alunos, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural. As mais avançadas tecnologias poderão ser empregadas para criar, experimentar e avaliar produtos educacionais, cujo alvo é avançar um novo paradigma na Educação.

Assim, é possível trabalhar o processo de leitura interpretativa através das mídias educacionais por estimular o aluno a tornar o computador parte do cotidiano de aprendizagem, através de pesquisas, jogos educacionais e aplicativos utilizados cotidianamente pelo aluno em celulares, *notebooks* e *tablets*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que os problemas relacionados à leitura interpretativa no Ensino Fundamental II não serão solucionados a curto prazo, pois, fazem-se necessário a intervenção e cooperação dos vários sujeitos que estão engajados direta ou indiretamente no processo de ensino. Contudo, não se pode negar ou distanciar-se do cenário complexo que ora se coloca. Daí a necessidade de um novo redimensionamento no processo educativo,

permitindo desta maneira um maior desenvolvimento e valorização da leitura interpretativa.

O processo de aquisição pela leitura, junto com o hábito de interpretar aquilo que se lê são bases para qualquer ação educativa. Com isso, faz-se evidente a necessidade de se promover ações pedagógicas que tenham como ponto culminante a priorização da leitura e a construção de sentidos pela interpretação como elemento primordial de ampliação do senso crítico no educando, buscando com isso, mecanismos que permitam a inclusão e atuação do indivíduo na sociedade.

Compreender e respeitar a diversidade presente no âmbito escolar é o primeiro passo para se obter respostas de como, o quê e para quem ensinar, reconhecendo que os alunos envolvidos com o processo de leitura interpretativa se revelam impregnados com uma de conhecimentos, que quando usados com eficiência são grandes aliados no processo ler e interpretar. Afinal, aprender com o que já se conhece, demonstra ser mais fácil e prazeroso.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Márcia. **Diferentes Formas de Ler**. 1995. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em 28 maio, 23h25m, 2018.
- ALESSANDRINI, Telma. **Leitura e aprendizagem no ensino básico**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2002.
- ANTUNES, Celso. **Leitura na sala de aula: Desafios a prática do professor**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARROYO, Luiz A. **Leitura e práticas educativas**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BAKHTIN, A. **Leitura e modalidades de alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARVALHO, Mabel. **A Leitura, Teoria, Avaliação e Desenvolvimento**. 8ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRANDÃO, Lúcia; ROSA, Pietra J. **Leitura e escrita para a formação cidadã**. São Paulo: EDUSP, 2005.
- AQUINO, Alessandra. Entrevista: Frederich Froebel. **O Educador das Crianças Pequenas**. Revista Nova escola, São Paulo: Abril, 1996.
- ATAÍDE, Maria A. **Leitura da palavra**. 3 Ed. São Paulo: Elvieser, 2013.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BECALLI, Fernando. **Leitura e escrita na sala de aula**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BRASIL, Lei Nº. **4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, Lei Nº. **5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Novas Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências,
- BRASIL, Lei Nº. **7.044**, de 18 de outubro de 1982. Dispõe Sobre Alterações de Dispositivos da Lei Nº. 5.692/71.
- BRASIL, Lei Nº. **9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN).
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2ª Ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CADERMATORI, Lúgia. **Alfabetização na escola**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2008.
- CARNEIRO, José P. **Leitura na escola e seus reflexos na aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- CARVALHO, H.; MENDONÇA, F. **Leitura e aprendizagem**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2002.
- CASTRO, Margarida; REGATTIERI, Luiza Maria. **Os Processos da Leitura e da Escrita: Novas Perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
- COLOMER, Maria Amélia; CAMPOS, Maria Lúcia. **Alfabetização hoje**. 4ª ed. São Paulo Cortez, 2002.
- COLELLO, Maria Angélica (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília. Ministério da Educação, 1997.
- CHARTIER, C. **Leitura e seus aspectos metodológicos**. 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- CHIAPPINI, Elza S. **Leitura na escola: Aspectos pedagógicos**. São Paulo: Atlas, 2005.

- CHALITA, Gabriel. **Leitura no contexto escolar**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CURY, Augusto. **Leitura e aprendizagem na escola**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- DEMO, Pedro. **Escola e leitura**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- DINELLI, Ana Lúcia. **Leitura e o Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ESTEBAN, H. **Leitura e escrita como fatores de cidadania**. São Paulo: Atlas, 1997.
- FALCÃO, Fernando. **Leitura e o processo de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 1986.
- FOUMCABER, G. **Leitura na escola e aprendizagens informais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FRANCO, Túlio S. **Leitura e letramento**. 2 Ed. São Paulo: Elvieser, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos Que se Completam**. 48ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 24 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- _____. **O ato de ler**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Leitura e liberdade**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Leitura como ato de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GUIMARÃES, P. **As práticas de leitura na sala de aula**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2001.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação da leitura e escrita**. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- LIBÂNEO, Antônio C. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização: Perspectivas do Aprendiz**. Séries cadernos do professor. FAE/UFMG, 2003.
- LA TAILLE, Yves. **Leitura e a construção do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2004.
- LINHARES, Thaís. **Ao Mesmo Tempo, Tão Perto e Tão Longe** – Leitura na escola. Nova Escola, Nº. 216, p. 50, 2001.
- LOPES, maria da Glória. **Leitura, aprendizagem e contextualização**. Rio de Janeiro: EDURJ, 1995.
- LUCK, Heloísa. **Gestão do processo de leitura**. 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação do processo de leitura**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- ECO, Leandro C. No Mundo da Escrita: **Uma Perspectiva Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letra, 2009.
- LLANO, Gregório. **Leitura e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- LEAL, Norma P. **Leitura e produção textual**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARINHO, A. M. **Eu Trabalho Primeiro no Concreto**. Revista de Educação Matemática. P.S.B.E.M. São Paulo. V. 9, p. 5, 1998.
- MARZOLLA, S. **Leitura e alfabetização**: Contextos de aprendizagem. São Paulo: Elvieser, 1998.
- MARQUES, Ana Maria. **Mais que alfabetizar**. Revista Nova Escola. 145ª Ed. São Paulo: Abril, 1993.
- MARTINS, Ana Rita. **Não Basta (Só) Tapar as Buracos** – Formação Continuada. Revista Nova Escola, Nº. 216, p. 54, São Paulo: Abril 2001.
- MARCHESI, Maria Helena. **O que é Leitura**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MERCADO, Luiz A. **Leitura e concepções de aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 2012.
- MENEGASSI, F. **Leitura e contextualização**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MOREIRA, Jaqueline. **Alfabetização Possível: Reinventando o Ensino e o Aprender**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- MORAN, Edgar. **Saberes e práticas no contexto da leitura**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 2005.
- NUNES, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- OLIVEI, D; CASTRO, L. **Leitura, letramento e alfabetização**. Rio de Janeiro: EDURJ, 1998.
- OLIVEIRA, Zilma. Entrevista: **O Que Não Pode Faltar**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 2008.

- PÁDUA, Fernanda. **Letramento e leitura na escola**. Rio De Janeiro: Vozes, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da leitura**. São Paulo: Vozes, 2000.
- PINHEIRO, Luiz S. **Leitura: definições e conceitos**: São Paulo: Vozes, 2012.
- PRÓ-LETRAMENTO, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Alfabetização e Linguagem**. Fascículo 01. Ed.rev. e Ampliada/Secretaria de Educação Básica - Brasília, MEC-SEB, 2007.
- PARREIRAS, H. Cerri. **Compreender, Eis a Questão**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 2009.
- PARO, Victor. **Para Casa ou Para Sala?** São Paulo: Didática Paulista, 1993.
- PIAGET, Jean. **O construtivismo no processo de leitura**. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- PRAIS, H. **Leitura e leituras**. 3 Ed. São Paulo: EDUSP, 1996.
- ROSA, Léa Amorim. **Leitura e aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo: EDUSP, 2010.
- SANTOS, Ezequiel Theodoro. **Unidade de Leitura - Trilogia Pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SILVA, Hélio Valério. **Ser Professor é Saber Ensinar?** 2001. Artigo disponível em <<http://www.ampliareducacional.com.br/artigos/ser-professor-e-saber-ensinar>> Acesso em: 21 nov. 2008, às 22:00).
- SILVEIRA, Leon. **Leitura e escrita na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SOBIERAJISK, Paola. **Leitura: Parceiros na Aprendizagem**. Revista Nova Escola, Nº. 193, p. 32, São Paulo: Abril, 1992.
- SMITH, L.; STRICK, P.S. **Leitura e escrita como bases para a formação do aluno**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SISTO, Nicanor S. **Leitura na escola: Desafiando os limites do aluno**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- SOUZA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização Como Processo Discursivo**. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SOLÉ, Isabel. **Leitura na escola e as práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2009.
- SOUSA, L. **Leitura e escrita**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- SAMPAIO, Terezinha; LEITE, Pedro. **Dificuldade na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003
- TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Leitura e escrita na sala de aula**. São Paulo. Gente, 2002

UM ESTUDO DE CASO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA: AVALIAÇÃO CLÍNICA DE UMA CRIANÇA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RONDÔNIA EM MACAPÁ, COM DIFICULDADE DE LEITURA

A CASE STUDY IN CLINICAL PSYCHOPEDAGOGY: CLINICAL EVALUATION OF A 3RD GRADE CHILD FROM THE RONDÔNIA MUNICIPAL SCHOOL OF ELEMENTARY EDUCATION IN MACAPÁ, WITH READING DIFFICULTY

Iraides Garcia Gemaque ¹

RESUMO

Este artigo apresenta a avaliação de um caso clínico de uma criança denominada "Ian" do 3º ano do Ensino Fundamental a respeito das dificuldades apresentadas no contato com a prática da leitura sob a ótica da Psicopedagogia Clínica. Nesse sentido, a Psicopedagogia passa a ser entendida como uma disciplina que pretende compartilhar as reflexões, pesquisas e atuação dos aspectos relacionados ao processo ensino e aprendizagem. O papel do psicopedagogo é também desenvolver autonomia do aluno, pois esta não surge espontaneamente. É fruto de uma relação mediada por outro, onde o aluno pode se identificar e construir sua identidade e independência. A metodologia adotada combinou a revisão da literatura com a análise e discussão dos resultados a partir do caso clínico em tela. Após o estudo, inferiu-se que o mediador deve olhar para "Ian" como um ser capaz que constrói seu conhecimento. Para que isso venha a se concretizar é necessário que, em sua prática, o mediador busque uma prática de ensino reflexiva e comprometido com o processo de conquista da cidadania. A importância da leitura no processo de aprendizagem, constitui um dos recursos mais eficientes para superar as dificuldades de aprendizagem, despertando o desejo de apreender, possibilidade de estabelecer vínculos afetivos e sociais, além de desenvolver o interesse fazendo com que o aluno use a criatividade e desenvolva sua autoconfiança, superando o medo e desenvolvendo a capacidade de realizar leituras críticas do mundo à sua volta.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Psicopedagogia. Dificuldades. Avaliação Clínica.

ABSTRACT

This article presents the evaluation of a clinical case of a child named "Ian" of the 3rd year of Elementary School regarding the difficulties presented in the contact with reading practice from the perspective of Clinical Psychopedagogy. In this sense, Psychopedagogy begins to be understood as a discipline that intends to share the reflections, research and performance of aspects related to the teaching and learning process. The role of the psycho-pedagogue is also to develop student autonomy, as it does not arise spontaneously. It is the result of a relationship mediated by another, where the student can identify and build his identity and independence. The methodology adopted combined the literature review with the analysis and discussion of the results from the clinical case on screen. After the study, it was inferred that the mediator should look at "Ian" as a capable being who builds his knowledge. For this to come to fruition, it is necessary that in its practice, the mediator seeks a reflexive teaching practice and is committed to the process of winning citizenship. The importance of reading in the learning process is one of the most efficient resources to overcome learning difficulties, awakening the desire to learn, the possibility of establishing affective and social bonds, and developing interest by making the student use creativity and develop self-confidence, overcome fear, and develop the ability to perform critical readings of the world around you.

KEYWORDS: Reading. Psychopedagogy. Difficulties. Clinical Evaluation.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad ISPETEC.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade fazer um levantamento bibliográfico a respeito da psicopedagogia clínica da dificuldade de leitura e em um segundo momento a análise de um caso clínico, com base em uma avaliação de uma criança do 3º do ensino fundamental.

Dessa maneira a psicopedagogia caracteriza-se por ser um campo do conhecimento que surge para oportunizar a melhora nas questões referentes a aprendizagem. Pode-se pensar a Psicopedagogia como o espaço para o qual convergem diferentes áreas do conhecimento cujo campo de atuação seria identificado pelo processo ensino e aprendizagem. Uma função que exerce com auxílio de outras áreas do conhecimento, visto que sozinha não consegue sanar os possíveis problemas diagnosticados. Tendo em vista que o objeto de estudo é justamente.

A Psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos, e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade. Incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno. (CRUVINEL apud BOSSA, 2014, p. 96).

A Psicopedagogia, neste contexto, deve ser entendida como uma disciplina que pretende compartilhar as reflexões, pesquisas e atuação dos aspectos relacionados ao processo ensino e aprendizagem. O papel do psicopedagogo é também desenvolver autonomia do aluno, pois esta não surge espontaneamente. É fruto de uma relação mediada por outro, onde o aluno pode se identificar e construir sua identidade e independência.

DIFICULDADES DE LEITURA

A leitura e a escrita são de grande importância para a formação de alunos conscientes e críticos, pois o ato de ler é na verdade uma condição essencial para vivenciar a cidadania. Neste sentido, a leitura se constitui como um dos avanços na busca do conhecimento sistemático e aprofundado. Assim, ler e escrever são atos essenciais para compreender os direitos e deveres do sujeito cidadão.

“Se o aluno já na alfabetização for identificado com dificuldade de leitura e/ou escrita, todo o seu processo de aprendizagem será deficitário e aos poucos sua autoconfiança estará baixa, podendo manifestar ações reativas de comportamento na sociedade, bem como levá-lo ao desinteresse e muitas vezes até a evasão escolar.” (OLIVEIRA e AGUIAR, 2011, p.3).

Assim sendo, sugestivamente, a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser considerado como um processo cognitivo, pois ao aprender a criança precisa mobilizar estruturas mentais, desenvolvendo sua subjetividade. O ato de aprender é amplo, não se limita apenas a uma técnica que associa grafemas a fonemas, vai muito além. O ato de ler deve levar à produção de sentidos. A partir disso, vê-se que o desenvolvimento da leitura e da escrita somente será significativo se o aluno for capaz de compreender e avaliar uma mensagem escrita e de transformá-la em outra sonora, do mesmo modo, se for capaz de transformar uma mensagem sonora numa escrita.

No que tange às dificuldades concernentes à aquisição da leitura e da escrita, exige-se pensar e refletir sobre algumas hipóteses. Essas dificuldades podem ter suas origens em: problemas emocionais, carência cultural, procedimentos de aprendizagem inadequados, alteração corporal, imaturidade no início da aprendizagem da leitura.

Entende-se por dificuldades de aprendizagem a falta de capacidade apresentada por indivíduos quando se deparam 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.

Desse modo, 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 ingressamos 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 e compreensão (SANTOS, 2002, p. 54)

A aprendizagem da leitura e a superação das dificuldades para aprender a leitura 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 o professor estará auxiliando o discente a desenvolver habilidades até então desconhecidas.

A questão da leitura é um importante tema de discussão frente a necessidade que a sociedade letrada apresenta em relação ao desenvolvimento, importante habilidade que se exige para o 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-se 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, 2010, p. 34).

A dificuldade de aprendizagem foi sendo observado por um grupo norte americano em 1963 e que foi um marco fundamental na qual alguns pais tendo analisado que seus filhos manifestavam tal dificuldade ao ler, buscaram então ajuda de profissionais nas áreas medicas, tal como neurologia e psicologistas para que com esses acompanhamentos pudessem identificar qual seria o problema que as crianças apresentavam.

As dificuldades de aprendizagem da leitura podem caracterizar-se por dificuldades de alguns ou alguns módulos relacionados com as tarefas da leitura sem que exista “qualquer razão aparente para isso”, no contexto de uma pessoa com inteligência normal, imersa num entorno socioeconômico e cultural adequado, assistindo regularmente as aulas e com escolaridade correta. Deve-se observar, antes, os critérios do DSM-IV e, em geral, os critérios de dificuldades de aprendizagem, incluindo os de discrepância aptidão–aproveitamento, que tanto debates ocasionaram (GARCIA,1998, p.183).

De acordo com Vygotsky (2009, p. 32) “pode-se concluir 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 diagnosticar o que está ocorrendo com ela para que isso não atrapalhe o seu processo no ensino aprendizagem.

Em alguns casos as crianças apresentam problema neurológico que se chama dislexia na qual ela disponibiliza sua leitura de forma lenta onde ocorre um bloqueio e isso faz com que a mesma não consiga ler.

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita aritmética ou outras áreas escolares, resultantes de uma deficiência causada por uma possível disfunção cerebral ou alteração emocional ou de conduta. Não é o resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais. (KIRK, 1962, p. 263)

Alguns fatores que contribuem para que a criança apresente dificuldade de aprendizagem da leitura, fator como da linguagem na qual a criança

acarreta problema ao falar causando um transtorno psicolinguístico no seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Piaget (2007, p. 71) “se define como construtivista e mostra que o conhecimento provém de ação do sujeito na interação entre este e o mundo que a rodeia”. Quando a criança inicia-se no processo da escolarização na qual será sujeito a decodificar os símbolos linguísticos com base a leitura cabe ao professor interagir onde passa construir com a mesma, pois já traz consigo o seu conhecimento só assim fará com que a criança tenha capacidade de evoluir no processo educacional se o professor trabalha de forma dinâmica para que o seu aluno consiga se envolver.

Essa perspectiva vai onde o mesmo possa progredi o seu desempenho na leitura e também na escrita se o aluno consegue escrever, ambas estão juntas e nunca se separam.

Na tentativa de compreender o processo de aquisição da leitura e escrita. Outros aspectos, além do processo psicogenético considerado por Ferreiro, foram valorizados e pesquisados tais como: influência da família, da sociedade, do meio sociocultural. Contextos escolares e da própria sala de aula. (SISTO, 2007, p. 125).

Vale ressaltar o processo de desenvolvimento da criança por parte da escola e também de todos aqueles que a acompanha no seu desenvolvimento, emocional, social e cognitivo para ajuda nesta caminhada.

Sabe-se que os problemas relacionados à leitura não serão solucionados em curto prazo, pois, faz-se necessário a intervenção e cooperação dos vários sujeitos que estão engajados direta ou indiretamente no processo de ensino (ALVES, 2013).

Contudo, não se pode negar ou distanciar-se do cenário complexo que ora se colocam. Daí a necessidade de um novo redimensionamento no processo educativo,

permitindo desta maneira um maior desenvolvimento e valorização do ensino da leitura.

O processo de aquisição pela leitura e o hábito da escrita são bases para qualquer ação socio educacional. Com isso, faz-se evidente a necessidade de se promover ações que tenham como ponto culminante, a priorização da leitura de textos literários como elemento primordial de ampliação do senso crítico no indivíduo, buscando com isso, mecanismos que permitam a inclusão e atuação do indivíduo na sociedade.

Compreender e respeitar a diversidade presente na sociedade é o primeiro passo para se obter respostas de como, o quê e para que ler. Sabendo que os indivíduos ao entrarem em contato com textos literários estão impregnados de uma gama de conhecimentos, que quando usados com eficiência são grandes aliados no desenvolvimento do senso crítico. Afinal, aprender com o que já se conhece pelo hábito, demonstra ser mais fácil e prazeroso para o indivíduo no cotidiano socio educacional.

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura, isto é, o leitor constrói o significado do texto.

Essa afirmação tem várias consequências, em primeiro lugar envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, também implica que sempre deva existir um objetivo para guiar a leitura, em outras palavras, sempre lemos com a intenção de atingir alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer, desfrutar; procurar uma informação concreta, seguir uma pauta de instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre determinado fato; confirmar ou refutar um conhecimento prévio ou aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc. (COLOMER E CAMPOS, 2002).

Uma nova implicação é que a interpretação que os leitores realizam dos textos que leem depende em grande parte do objetivo da leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do dele. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender.

Ainda com relação às implicações da afirmação sobre o que é ler, ressalte-se o fato de que o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente, para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Entenda-se que o significado de um escrito para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios de leitor. Os textos que se leem também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para transmissão de informação escrita.

E necessário que se crie espaços adequados para que a criança possa desenvolver a leitura, bem como criar uma área coletiva para essa prática, e que dentro de cada espaço seja criado microambientes diferentes. Nesse espaço a criança vai se familiarizando com os livros e trocando experiências com os colegas. Esse material fica acessível aos pequenos leitores, fazendo com que eles tenham fácil acesso para manusearem, folhearem livros e revistas. Sendo que dessa maneira os livros façam parte de seu mundo, assim como os brinquedos e os jogos.

A biblioteca deve estar organizada de modo que proporcionem aos alunos e aos demais membros da comunidade escolar a busca pela leitura. Além disso, ela coopera com as ações da escola, pois fornece aos estudantes espaço para pesquisa e estudos nos momentos de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário estabelecer uma ação pedagógica integrada entre a biblioteca e a sala de aula, e entre a

biblioteca e a comunidade escolar (SOUZA,2009, p.116).

Contudo, no espaço coletivo, a criança passa a aprender que existe um lugar para ler e ouvir histórias, e que em cada visita, vai descobrindo um livro. Portanto, o livro na biblioteca deve receber um tratamento especial. Todavia o espaço da biblioteca requer uma organização do acervo e do uso em que facilitará o aproveitamento feito pelos usuários.

O livro é um objeto cheio de curiosidades, de fantasias, que habitam nosso imaginário de lembranças de associações. Por isso, a importância dos livros na primeira infância, seja em casa, seja na escola, seja na biblioteca. Livros em estantes de tamanho acessível às crianças, livros em cestas, em caixas de papel. Livros oferecidos de forma natural, como os brinquedos. Livros, revistas, jornais e recortes. Junto com todos esses materiais, uma palavra, um conto, uma cantiga, uma história. É assim que se dá a iniciação das crianças no mundo da leitura! (PARREIRAS, 2009, p.28)

Cabe aos mediadores aproveitarem todos os momentos para conduzir a criança a prática da leitura livremente onde ela possa despertar sua capacidade básica e dos sentidos reais e figurados. Nesse sentido a leitura social e cultural, assim a criança não fica só sentada ouvindo a história.

No processo de aproximação da criança com o livro, o educador ocupa um lugar importantíssimo para o sucesso dessa empreitada. Inicialmente, em casa, quando a mãe conversa com filho, e quando canta e lhe conta histórias, o adulto é um mediador na relação criança/leitura. É também o adulto quem vai oferecer livros a criança. Os livros são escritos, ilustrados, publicados, distribuídos e comercializados pelos adultos. Posteriormente, na creche ou na escola, é o professor quem vai ler histórias quem vai favorecer um ambiente dedicado

aos livros. Todo o mundo da leitura e dos livros chega a criança por iniciativa do adulto (PARREIRAS, 2009, p.32)

Entretanto, em uma instituição bem estruturada na qual se possa trabalhar o hábito da leitura é claro que haverá mais aprendizagem, mas para isso ocorrer todos precisam caminhar juntos neste desafio, pois não é só o mediador que tem de ensinar, mas cabe também a família contribuir para o sucesso dessa criança. Se a leitura não foi bem trabalhada o indivíduo terá dificuldade neste contexto, pois a base está quando a criança entra em contato com as primeiras palavras. Se esta não conseguir progredir logo estará sujeita a dificuldades.

A escola não está imune às interferências de fora, como um lugar asséptico, apropriado para a educação processar-se obedecendo estritamente a um programa curricular. Ela não está recoberta por uma camada protetora das interferências de fora. Ao contrário, inserir-se na cultura e manter com ela laços indissolúveis, é produzida pela cultura, ao mesmo tempo, em que a produz, ainda está situada em seu tempo histórico e, ao mesmo tempo, carrega consigo todos os tempos anteriores, sendo marcada por um e por outro em suas práticas e valores (SOUZA,2009,p.56)

Assim os espaços para a leitura não estão isentos das intervenções de fora, ainda que o ambiente seja adequado para se educar, no qual cumpre um rigoroso programa curricular, pois não está envolvida por camada protetora dessa intervenção. Muito pelo contrário, intercala-se na cultura e mantém ligação e ao mesmo tempo produz ligação de tempos históricos e também carrega consigo os tempos anteriores marcados por práticas e valores.

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 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 determinadas crianças, 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.

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.

METODOLOGIA E RESULTADOS

O estudante de 3º ano do Ensino Fundamental, tem oito anos de idade, lê e escreve com dificuldade, foi encaminhada ao atendimento psicopedagógico pela coordenação de pedagogia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rondônia por apresentar:

- a) Agressividade com os colegas
- b) Dificuldade na leitura:

A primeira entrevista foi com o professor, onde foi escutada a queixa, de que o aluno é bastante agressivo e tem dificuldade com a leitura.

Vale ressaltar que a dificuldade do aprendizado da leitura não depende apenas do aluno, e sim de toda a sociedade responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, como os pais, gestores, técnicos pedagógicos e a própria instituição escolar.

Os professores evidenciaram que utilizam todos os recursos didático-pedagógicos à disposição, porém é necessário esclarecer que durante a observação na escola-campo, constatou-se que esses recursos podem ser ampliados, pois basicamente utiliza-se os livros didáticos, atividades com textos, imagens para estimular a leitura e a escrita dos alunos, deixando-se de lado os recursos tecnológicos tão importantes para fomentar a aprendizagem adequada da leitura e da escrita.

Por isso, é necessário que a escola tenha disponível todos os recursos tecnológicos necessários para trabalhar leitura dando a chance aos alunos de assumirem a condição de cidadãos críticos e capazes de refletir sobre a realidade. A escola e os professores não incentivam hábitos de leitura junto aos alunos e, portanto, não está dando uma formação adequada para os mesmos.

Para se alcançar bons resultados com relação a aprendizagem dos alunos é necessário que os sistemas educacionais e os profissionais da educação estejam abertos e conscientes da importância também da formação continuada utilizando-se de todos os recursos disponíveis para trabalhar a leitura e escrita dentro e fora da sala de aula. Tal formação serve, portanto, como um suporte para o exercício da função docente de forma adequada (ALVES, 2010).

As observações tornaram claro que a escola promove de maneira esporádica alguma formação continuada de seus professores voltada para a leitura e a escrita. Na realidade, a formação do professor na escola é uma das grandes aliadas no processo de ensino aprendizagem da leitura em todos os ciclos e séries, porém mais ainda no início da alfabetização.

O processo de aquisição da leitura não é fácil, pois necessita que a criança se aproprie de códigos. O que muitas vezes não acontece com facilidade. Além do mais “para aprender a ler é preciso pensar sobre a escrita”, (BRASIL, 1997, p. 82) a sua função é como representar graficamente a linguagem.

O espaço escolar tem por excelência que apresentar ao professor a possibilidade da formação em serviço, um ambiente impregnado de leituras diversas, que venham ajudar o professor a aguçar a curiosidade do aluno; é essa curiosidade que os impulsiona a ler e a refletir sobre a escrita.

Para tanto é necessário que o educador seja também um observador/pesquisador verificando com isso, em que nível silábico cada criança se encontra, suas dificuldades, experiências e outros para então buscar soluções, visando melhorar o processo ensino aprendido da leitura.

É importante lembrar que não é necessário haver rigidez no aprendizado da leitura, mas brincando também se aprende. Dessa forma é de suma importância que nesta modalidade de ensino o educador já apresente aos educandos, os códigos linguísticos, a diversidade de gêneros textuais bem como a função social da língua escrita, ações que devem estar contidas também no planejamento (ALVES, 2013).

Assim, faz-se necessário que as crianças antes de ingressarem na escola, tenham a oportunidade de observar e conviver com um ambiente que estimula a leitura, dando-lhe a oportunidade de entrar em contato com a linguagem escrita, suas formas e usos.

Faz-se mister redimensionar as práticas educativas e metodológicas utilizadas no ensino das crianças, visto que algumas dessas práticas metodológicas encontram-se descomprometidas com o aprendizado do processo de alfabetização funcional. É importante se estabelecer uma proposta didática que contemple a utilização de recursos didático-metodológicos construtivistas para trabalhar a escrita e a diversidade linguística (VALE, 2010).

É importante perceber que cada criança possui seu ritmo de aprendizagem, e por isso devem ser oferecidas atividades necessárias para seu avanço intelectual. Assim, “a montagem de situações didáticas metodológica não deve ser genérica para toda uma classe de alunos, porém dirigida especificamente para

alunos em diferentes níveis de aprendizagem, e isso envolve uma formação continuada realmente funcional”. (RIBEIRO, 1999, p. 18).

Em relação a Primeira Sessão com “Ian” este se mostrou muito calado e tímido, respondendo só o que eu perguntava, não apresentou problema de comportamento nem de agressividade, falou de sua família, que tem três irmãos o mais velho tem quatorze anos, outro de doze, sete anos e uma irmã de um ano, e disse que não sabe lê e não gosta de português, gosta de futebol, a representação do pai foi bastante mencionada na fala do aluno, que vai passear com o pai, anda de bicicleta com ele e com os irmãos. “Ian” falou dos colegas na escola, bagunçam com ele e quando ele vai reagir os colegas falam para professora que e ele que começou.

Em relação ao estudo de caso realizado junto a criança, pode-se informar que a Segunda Sessão foi aplicada A. E. O. C. A (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem), com livros de historinhas infantis, quebra cabeça para montar palavras, desenhos livres, desenhos para cortar e montar e pintura: folhas pautadas, lápis de escrever, borracha, lápis colorido, giz de cera, papéis variados, revistas, tesoura, cola, apontador, canetas, canetas hidrocor, folhas sulfite, régua, etc.

Consigna Direta:

Gostaria que me mostrasse algo de matemática, escrita, leitura:

“Ian” mostrou-se atento nos jogos de montar de palavras e principalmente de matemática executando essa atividade com afinidade e concentração, não se interessou na leitura mostrando um pouco impaciente e sem concentração.

Consigna Múltiplas:

-Você pode ler escrever, pintar, recortar, desenhar, montar fique à vontade.

” Ian” resolveu as atividades de matemática, recortou e montou as peças dos desenhos com boa coordenação motora, boa percepção e concentração ele fez as atividades com interesse ficou à vontade.

Consigna fechada:

- Gostaria que você me mostrasse outra coisa que ainda não fez por exemplo leitura

“Ian” pegou o livro visualizou as paginas e quando começou a ler mostrou-se irritado trocando as silabas e sem interesse de terminar o primeiro parágrafo da historinha do livro.

- Gostaria que você desenhasse e pintasse

“Ian” escolheu o papel verde e desenhou sua casa e a família e não quis pintar disse que não gosta de colorir

Terceira Sessão Lúdica foi aplicada com diferentes tipos de brinquedos momento em que “Ian” organizou os brinquedos por tamanho, cor e modelos foram 50 minutos de interação com os brinquedos e depois guardou.

Quarta Sessão Provas Piagetianas:

Piaget em sua teoria criou estágios de desenvolvimento cognitivo. Para diagnosticar problemas de conservação ocorridos nos estágios pré-operatório e de operações concretas.

A teoria piagetiana ressalta a importância de entender a qualidade de pensamento, os argumentos do sujeito na tentativa de compreender as transformações da realidade. Aqui temos seis provas principais

Logo após o termino da quarta sessão do aluno em foco. Foi realizado á entrevista com mãe que forneceu dados do aluno: falta de atenção (concentração), agressividade, falta de paciência, mesmo com agressividade ele é carinhoso, cuida quando gosta, é muito amável com os pais e irmãos. Relata os fatos com ponto e vírgula, não gosta de português, não gosta de ler e prefere ficar só.

PROCEDIMENTOS

O processo de avaliação diagnóstica psicopedagógico ocorreu em quatro sessões, cada qual com duração de 50 minutos. Para o fortalecimento do vínculo paciente/terapeuta, foram desenvolvidas, ao término da aplicação de cada uma das provas, atividades

lúdicas como brincadeiras, jogos diversos, montagem de quebra-cabeça, leitura de histórias e desenho livre.

Na primeira sessão, a terapeuta escolheu uma sala pequena, com mesa redonda, que proporcionou uma maior aproximação dos integrantes e facilitou a comunicação. Na segunda sessão, materiais disponibilizados para realização das atividades foram de uso coletivo, terceira sessão lúdica, na quarta sessão, Provas Piagetianas e por fim na quinta sessão entrevista com a mãe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos resultados obtidos no decorrer da avaliação foi possível observar que “Ian” possui o desenvolvimento cognitivo apropriado para sua idade, é uma criança afetuosa.

Ao realizar a Entrevista operatória Centrada na Aprendizagem-EOCA, “Ian” produziu um desenho livre, a casa onde mora, a família em ordem decrescente com traços mais fortes, realizou atividades de cortar, colar e montar, resolveu atividade de matemática. Durante a aplicação das técnicas avaliativas, verificou-se aspectos positivos no que diz respeito a coordenação motora, apresentando movimentos integrados, um bom manejo com a tesoura e bom raciocínio logico em matemática;

O aluno apresentou dificuldade na leitura irritabilidade produzindo um desconforto na concentração. Constatou-se que o processo leitura ofertado pelos mediadores, necessita ainda de objetivos pautados na formação de um cidadão consciente visando os caminhos percorridos por “Ian” em busca do processo de leitura significativa e funcional e a importância que a leitura apresenta para constituir um caráter crítico transformador.

Sabe-se que os problemas relacionados à leitura não serão solucionados em curto prazo, pois, fazem-se necessário a intervenção e cooperação dos vários sujeitos que estão engajados direta ou indiretamente no processo de ensino. Contudo, não se pode negar ou

distanciar-se do cenário complexo que ora se coloca. Daí a necessidade de um novo redimensionamento no processo educativo, permitindo desta maneira um maior desenvolvimento e valorização do ensino da leitura.

O processo de aquisição do conhecimento pela leitura e o hábito de ler são bases para qualquer ação educativa. Com isso, faz-se evidente a necessidade de se promover ações pedagógicas que tenham como ponto culminante, a priorização da leitura como elemento primordial de ampliação do senso crítico de “lan”, buscando com isso, mecanismos que permitam a inclusão e atuação dele no contexto onde está inserido.

Compreender e respeitar a diversidade é o primeiro passo para se obter respostas de como, o quê e para quem ensinar. Sabendo que crianças como “lan” ao iniciarem o processo de leitura e daí em diante adquirir maiores habilidades estão impregnadas de uma gama de conhecimentos, que quando usados com eficiência são grandes aliados no processo de ensino e aprendizado da leitura. Afinal, aprender com o que já se conhece, demonstra ser mais fácil e prazeroso.

Para tanto, faz-se necessário que os próprios mediadores se conscientizem e redimensione sua metodologia, buscando um novo olhar para a leitura, com práticas inovadoras fundamentadas nas exigências educacionais propostas. Pois, constatou-se que alguns ainda insistem em adotar métodos tradicionalistas que visa à decodificação de códigos linguísticos desvinculados da realidade de “lan”.

Salienta-se que as discussões aqui construídas são apenas pontos que servem para alavancar reflexões e discussões acerca do trabalho desenvolvido com a leitura frente a uma perspectiva de mudança de “lan” em relação a prática da leitura, visto que o envolvimento efetivo abre caminhos para o sujeito constituir conhecimentos com e sobre o mundo em que vive.

Pode-se assegurar através de declarações, que uma parcela considerável de aprendizes, desconhece a importância da leitura dentro e fora do ambiente escolar, por compreenderem que o processo de aquisição da

linguagem, está relacionado simplesmente à promoção para uma etapa mais elevada. Desta forma sente-se a necessidade que o mediador intervenha demonstrando de forma clara e objetiva a importância do ato de ler e suas implicações na vida social do indivíduo.

Observa-se ainda que se faz necessário para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem da leitura a participação dos pais, pois é fundamental que os responsáveis estimulem o gosto pela leitura com prática de leitura no ambiente familiar, bem como assistência nos deveres de casa, sendo uma forma de demonstrar interesse e atenção pela vida escolar da criança, pois sem o apoio da família a criança torna-se sujeita ao fracasso.

Desta forma, o educador deve olhar o leitor como um ser capaz que constrói seu conhecimento, onde o mediador assume sua responsabilidade pelo conhecimento que transmite. Para que isso venha se concretizar, é necessário que em suas práxis, este mediador busque estimular um ensino reflexivo e comprometido com o processo de leitura.

Acredita-se que muitos mediadores procuram melhorias para sua atuação como colaboradores de crianças como “lan”, pois, conclui-se que nem sempre a formação de crianças como “lan” garante o ensino aprendizagem de qualidade. Ainda assim, necessita-se de profissionais comprometidos com uma educação de qualidade que visa a formação integral do aluno.

Durante a observação da Caixa Lúdica “lan” mostra-se familiarizado com os jogos de palavras apresenta concentração organização na montagem palavras, organiza os brinquedos por tamanho e cor.

Finalmente, as Provas Piagetianas, evidenciou-se que “lan” possui um raciocínio lógico aguçado, fazia os cálculos rápidos de diminuir, somar de quantidade e de peso, descreveu as formas geométricas das figuras. Por tanto, na construção e na resolução das operações matemáticas teve excelente resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam adequadamente os recursos necessários para potencializá-la, principalmente em situações onde os sujeitos aprendentes manifestam dificuldades de se apropriar do significado daquilo que leem. Por isso, o contato com a leitura não se limita a decodificação de letras e sons, pois, atualmente, sabe-se que aprender a ler é um processo que se desenvolve ao longo da vida.

Salienta-se que no caso concreto de “lan” as discussões aqui construídas são apenas pontos que servem para alavancar reflexões e discussões acerca do trabalho desenvolvido em favor da leitura frente a uma perspectiva de aprimoramento, visto que em casos assim deve-se abrir caminhos para o sujeito constituir conhecimentos com e sobre o mundo em que vive.

Desta forma, o mediador deve olhar para “lan” como um ser capaz que constrói seu conhecimento. Para que isso venha a se concretizar é necessário que, em sua prática, o mediador busque uma prática de ensino reflexiva e comprometido com o processo de conquista da cidadania.

A importância da leitura no processo de aprendizagem, constitui um dos recursos mais eficientes para superar as dificuldades de aprendizagem, despertando o desejo de apreender, possibilidade de estabelecer vínculos afetivos e sociais, além de desenvolver o interesse fazendo com que o aluno use a criatividade e desenvolva sua auto confiança, superando o medo e desenvolvendo a capacidade de realizar leituras críticas do mundo à sua volta.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Júlio Cerqueira. **Leitura e cidadania**: Dilemas e construções pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- ANTUNES, Celso Almeida. **A criança e o mundo da leitura**: Repercussões na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- CAMPOS, Paulo Nonato Percori. **Dificuldades na prática da leitura no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CERVO, Murilo A. **pesquisa científica e trabalhos acadêmicos**. Rio de Janeiro: EDURJ, 1996.
- CHARLOT, N. S. **Leitura e escrita na escola**: Saberes e práticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CHAVES, Luiz Antônio F. **Leitura**: Aspectos didáticos e pedagógicos. 3 Ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- CRUVINEL, Alice Conceição Rosa. A necessidade de um psicopedagogo na escola. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/393/332>. Acesso em 17 de junho de 2018.
- DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira; ALVES, Jamille de Andrade de Aguiar. Disponível: < <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%2014/PDF/Microsoft%20Word%20-%20DIFICULDADES%20DE%20LEITURA%20E%20ESCRITA.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2018.
- DINORAH, Maria da Silva. **Leitura e escrita**. São Paulo: Moderna, 1996 .
- ELZIRIK, Vera Abul. **Leitura sistematizada**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ESTEVE, Júlio C. **Leitura e escrita**: Propostas e proposições para o ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Leitura de mundo e leitura da palavra**: Diálogos pedagógicos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FACHIM, Nuno A. **Leitura na escola**: Práticas e saberes no ensino fundamental. São Paulo: EDUSP, 2006.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.304.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed., São Paulo: Cortez, 2011, vol.22.
- GAGLIARI, Luiz Carlos. **Linguística aplicada**. São Paulo: Scipione, 2008.
- GARCIA, Nicossio, Jesus. **Manual de dificuldades de aprendizagem, linguagem, leitura, escrita e matemática**: trad. RODRIGUES, Haubert, Jussara. Porto Alegre. Ed. Arte media, 1998.

- GENTILE, Luiz Gustavo. **Leitura**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- GOHN, Paul S. **Educação e leitura na concepção cidadã**. 2 Ed. São Paulo: Atlas, 2001,
- KATO, Mary. **Leitura e escrita: de dilemas e proposições**. São Paulo: EDUSP, 1990.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados da leitura**. 10 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia e pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LECH, Lucia E. **Leitura e aprendizagem: Intersecções e possibilidades**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIMA, Sandra Almeida de. **Leitura e leituras: Aspectos metodológicos**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- MOREIRA, Luiz Carlos. **Leitura e produção textual**. São Paulo, Cortez, 2005.
- NUNES, Valter G. **Leitura e escrita: Mediação e conversões**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura o que o adulto escreve e a criança lê**: Belo Horizonte: RHJ, 2009
- PIAGET, Jean. **Construtivismo e leitura: Sistematizando a aprendizagem na escola**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2007.
- PERES, Maria Regina; OLIVEIRA, Maria Helena Mourão Alves. Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos profissionais. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300012. Acesso em 17 de junho de 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da leitura**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2001.
- PILETTI, Nelson S. **Leitura na escola: Entraves e possibilidades**. São Paulo; EDUSP, 2008.
- SERBER, G.D.M. **A Escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione. 2010 .
- SEYMANSKY, Nilton Baviero. **Leitura, escrita e aprendizagem**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 1997.
- SISTO, Firmino Fernandes. **Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: 5 ed. Vozes, 2007.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**: 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TEIXEIRA, Ana Lúcia. **Letramento e leitura: Aspectos didáticos**. 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- TFOUNI, V.L. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo Cortez, 2010
- VASCONCELLOS, Pedro Antônio S. **Leitura**. 2 Ed. Rio de Janeiro: EDURJ, 2008.
- VYGOSTSKY, L. S. **Formação social da mente**. 3 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A PRÁTICA DOCENTE DO CANTO CORAL NA BUSCA DE UMA AÇÃO TRANSFORMADORA EM CRIANÇAS: “MEU CANTO CONTA”

THE TEACHING PRACTICE OF CHORAL SINGING IN THE SEARCH FOR AN ACTION TRANSFORMING ACTION IN CHILDREN: "MY SONG COUNTS".

Vera Lucia Vigário da Costa ¹
Ivonete Souza Rodrigues Magalhães ²

RESUMO

O artigo tem como objetivo a reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade do “Meu Canto Conta” que contribuiu e continua contribuindo para a prática das atividades escolares em crianças na fase inicial, mostrando que é possível aprender de maneira lúdica, favorecendo a compreensão e a assimilação musical, tendo como função o resgate e a sensibilização nas múltiplas espertezas e à habilidade que a música causa, facilitando a integração e a inclusão social, afetiva e emocional da criança na sociedade e em todos os aspectos de sua vida cotidiana, influenciando-a na aprendizagem, apresentando a música como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser.

PALAVRA-CHAVE: Música. Educação Musical. Canto Coral.

ABSTRACT

The article aimed to reflect about the importance of the interdisciplinary of "My Song Speaks", which contributed and continues to contribute to the practice of school activities in children in the initial phase, showing that it is possible to learn in a playful way, favoring comprehension and musical assimilation, with the function of redemption and sensitization of multiple intelligences and the musical ability, facilitating the integration and social, affective and emotional inclusion of the child in society and in all aspects of their daily life, influencing it in learning, presenting music as contributing elements for the development of intelligence and the integration of being.

KEYWORDS: Music. Musical Education. Choir song.

¹ Bacharel em Música (Habilitação em Canto Lírico) pela Universidade do Estado do Pará UEPA. Licenciada em Artes (Habilitação em Música) UEPA. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad ISPETEC.

² Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia para séries iniciais, pela UNIFAP. Especialista em Mídias na Educação, pela UNIFAP. Acadêmica do Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad ISPETEC.

INTRODUÇÃO

O trabalho socializa o modo que o ensino da música nas escolas e o canto coral sejam primordiais ao desempenho psicossocial contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e linguístico versando em transformar e formar crianças de situações de risco em cidadãos de bem, comentando de modo aberto como a educação musical contribui com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento. Apresentam algumas sugestões de atividades, baseadas na experiência na prática com crianças e fundamentadas nas experimentações do livro *Meu Canto Conta*.

Destaca-se a Inteligência Musical, podendo contribuir para a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão social, considerando o valor da música na educação para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser, mas qual seria a real função do coro infantil na sociedade? Qual a importância tem a interdisciplinaridade do “*Meu Canto Conta*” para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança? E como surgiu a proposta músico pedagógica do *Meu Canto Conta*? Que importância tem na melhoria da qualidade da Educação básica, séries iniciais?

FILOSOFIA DA PROPOSTA:

A VALORIZAÇÃO DA ESSÊNCIA HUMANA

O projeto proporciona atividades ampliando os aspectos motor, intelectual, afetivo, a disciplina, as relações interpessoais (o respeito mútuo, convívio social harmônico, a interação, comunicação e expressão saudáveis; a valorização do outro, o saber ouvir e manifestar-se, adaptação às normas e regras).

A música a ser considerada uma linguagem musical, ajuda no desenvolvimento humano no auxílio da conscientização de sua interdependência entre o corpo e a mente do aluno neste processo de aprendizagem e socialização do mesmo. (LOUREIRO,2003, p.12).

As características descritas a seguir fazem representatividade ao saber musical do projeto citado ao desempenho o qual o mesmo pode auxiliar em outras matérias na educação escolar, segundo Oliveira (2012), a música tem o poder da criatividade e da auto expressão ajudando na interação social da criança de forma que ela sinta o prazer de realizar as atividades propostas, e trazer a esta criança a sua participação de forma expressiva na sociedade.

- Os sentimentos de pertencer, interagir, realizar; ser valorizado, interligado, acolhido, útil, capaz e feliz.
- Desenvolve a psicomotricidade; o sentido estético, percepção profunda, concentração, raciocínio lógico, pensamento abstrato, a linguagem sendo importante fonte de estímulo de equilíbrio e prazer para criança.
- Promove a herança cultural, manifestação artística e o florescimento da sensibilidade representando um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente e no futuro profissional dos mesmos.

Na disciplina de Matemática procura dar sentimentos, disponibiliza a sensibilização por meio das dez canções da tabuada de multiplicação oferecidas para corais infantis.

Na disciplina de Literatura há versatilidade em sugerir a criatividade onde as crianças constroem seus versos formando pequenas estrofes, sabendo que a Música é elo entre o mental, o intelectual e o afetivo, uma linguagem não verbalizada, além do visível, que transcende os limites defensivos da consciência e da própria linguagem verbal; reveladora da estrutura oculta da própria matéria ultrapassa os limites significativos da linguagem discursiva, sendo, portanto, superior a esta por ir além da verbalização, atingindo o âmago da essência humana, elevando o homem ao infinito, a partir da liberdade imaginativa dos sentidos em relação às próprias concepções conceituais convencionadas socialmente;

Por outro lado, na disciplina de Língua Portuguesa a construção dos temas sobre os direitos da criança, então como linguagem, ela pode comunicar sensações expressas por quem executa, assim como desperta no ouvinte que a percebe sensorialmente. Entretanto, apesar de fluir os mesmos sentimentos em pessoas diferentes, a percepção sensorial é diferente e única, oriunda da impressão psíquica de cada ouvinte.

No campo da ciência correspondente a Artes Plásticas e Cultura a composição sobre os diversos temas pelos direitos da criança. A música enquanto arte, desperta sensações adormecidas no íntimo do ser humano, que não podem ser comunicadas ou descritas de maneira discursiva. Enquanto cultura, contribuir para a boa formação, ampliando a visão crítica, a autocrítica e a criatividade, além de fortalecer o sentimento de fazer parte do ambiente em que vive, ao incluí-lo socialmente as crianças e adolescentes expressam e canalizam seus sentimentos saudavelmente por meio do desenho, da escrita e da linguagem musical; Favorecer, por meio da prática musical, o desenvolvimento integral da criança especialmente pelo canto em conjunto, que é eficiente para promover cultura e arte.

Em relação ao contexto educacional como um todo pode-se afirmar que inserção da música na escola (Lei 11.769/08), não somente como linguagem de expressão, mas, como meio motivador e facilitador do processo de ensino aprendizagem, enfatizando a alegria, o prazer de sentir-se no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo no educando suas habilidades e competências na busca do conhecimento de forma prazerosa e envolvente, elevando a autoestima da criança dinamizando os processos cognitivos, emocionais e psíquicos das crianças.

No meio social a promoção do canto estimula a cidadania e a inclusão social a partir de uma visão que valoriza a criança e o adolescente, respeitando em sua essência, fazendo-os sentirem-se capazes de participar, canalizar, expressando seus sentimentos de forma saldáveis, favorecendo e desenvolvendo um trabalho na

descoberta do valor do ser, do existir, levando o educando em sentir-se útil e comprometido com a construção dos ideais, sabendo que são muitas as causas da desarmonia social, muitas vezes causadas, pela exclusão social, portanto devendo merecer uma cuidado especial para que haja humanização necessária de ser reconhecido na infância e na adolescência. No entanto essa fase de extrema imaturidade emocional exige-se cuidados e atenção mais delineada.

Como forma de constatar na prática o que se fundamenta na teoria, tem-se alguns relatos que evidenciam a importância da temática abordada.

DEPOIMENTOS

A opinião de alunos que tiveram suas vidas transformadas no Meu Canto conta (identidade mantida em sigilo)

Aluna 1 - 12 anos, Centro de Ensino Fundamental 24 de Ceilândia:

“Eu era péssima, péssima em matemática. “Vixe! tirava só abaixo de três. Depois que comecei a participar do Meu canto conta, melhorei não só em matemática, mas em todas as matérias. Hoje, só tiro nove, 10... E aprendi também a conviver melhor com as pessoas. Eu nem estudo mais lá na 62, mas vou só para participar do projeto. A diretora deixa.”

Aluno 2 - 10 anos, Escola Classe 62 de Ceilândia:

Eu gostava de brigar. Quando cheguei aqui na escola, fui para o Meu canto conta. Hoje, sou tranquilo, além de um bom aluno. As músicas me ajudaram muito na tabuada, eu sempre acerto tudo que a professora pergunta. Melhorei na nota. Antes, só tirava em torno de cinco. Hoje, tiro nove e 10. Eu canto muito nas aulas de matemática. Melhorei também em português, mas sou melhor em matemática.

Aluno 3- 10 anos, Escola Classe 62 de Ceilândia:

“Com o Meu canto conta eu aprendi a

tratar melhor as pessoas e fiquei mais inteligente. Me sinto artista”.

FONTE: www.acordebrasil.org.br/detalhe/Artigo.aspx?id=4.

Disponibilizar um programa de prevenção da criminalidade articulado com a Escola e o meu canto conta, mostra o quanto causa sensações de prazer por desviar a criança ou o adolescente do envolvimento em organizações fortuitas ou em grupos de ações perversas, conduzindo-os ao comprometimento com o bem-estar social e com a sua própria formação;

Na economia; meio ambiente o prejuízo em que o Estado gasta por não promover ações sociais e não produzir políticas preventivas para coibir a criminalidade e exclusão social é consideravelmente assustador. O meu Canto Conta promove por meio da inserção da música a conscientização despertar da conservação e prevenção do meio ambiente educando as crianças e sensibilizando-as ao compromisso com o seu futuro e com o desenvolvimento do seu País.

DESCRIÇÃO DO PROJETO “MEU CANTO CONTA”

A proposta audaciosa “Meu Canto Conta” surgiu de uma necessidade de dedicação e persistência de uma mãe preocupada com o desempenho e valorização de sua filha, tentando ajuda-la na busca de conhecimento sem suas atividades escolares e que por quatro anos trabalhou como voluntária, doando suas experiências como docente na área da música, acreditando que contribuiria para o futuro profissional de sua filha.

“Meu canto conta” é uma proposta pedagógica alicerçada na valorização da essência humana. Foi lançado em 25 de novembro de 2008 no Congresso Nacional, como o primeiro livro didático interdisciplinar de música, para o ensino regular do país. Atende do 2º ao 5º ano (do ensino Fundamental). Abrange a música, a matemática, a língua portuguesa, desenho, direitos humanos e civismo.

É uma nova tecnologia em educação que atua como mediação motivadora de ações educativas que busquem e favoreçam a formação integral do educando, o equilíbrio emocional e a valorização da criança como um ser não apenas comprometido com sua formação ou com o meio em que vive, mas, com capacidade para construí-lo. (O autor)

As professoras Arnely como educadora musical, vendo a necessidade da falta de proposta pedagógica com relação à música, às políticas públicas e como as autoridades não valorizam o ensino da música nas escolas, então ela passa a perceber e ver o quanto seria útil suas ideias, acreditando que poderia contribuir de forma prazerosa e diferenciada o ensino da música.

Em suas experimentações musicais começa então a propagar o uso da música como meio de educar usando como proposta o canto coral. A princípio o envolvimento deu-se em sua família com o sonho de sua filha de descobrir e entender a matemática de forma que facilitasse seu conhecimento, mas não foi fácil a compreensão, a sementinha foi plantada e então a professora Arnely passou a experimentar o uso da música como recurso didático para as séries iniciais.

No começo era só sua filha, observando que o resultado foi extraordinário passou a experimentar e trabalhar com crianças em uma Escola periférica de Brasília. O envolvimento foi assustoso que não ficou só com sua filha, passando a ter grandes proporções que a própria professora se espantou. Então conjuntamente com a Diretora onde suas filhas estudavam e também em companhia dos dois filhos da Diretora que eram pianistas, passaram a integrar o grupo de colaboradores voluntários da escola para disseminar o gosto pela música, então iniciou-se o método de transformar matemática em música. Então formaram um coral e as crianças começaram a se sentirem artistas. O trabalho cresceu e a semente se espalhou e se multiplicou, as meninas começaram a se empolgar cantando em vários eventos fora da Escola.

“A Professora com a preocupação de não parar o que tinha dado certo resolveu convidar alguns amigos com a mesma ideia de criar uma instituição a fim de ampliar a proposta de ensino, então veio o Acorde Brasil”, funcionando na ilegalidade (2004-2007) - instituição que de Brasília, hoje está começando a expandir na cidade de Macapá e sem ter recursos, Arnely não desistiu do Instituto e hoje existe de fato e o projeto pedagógico do “Meu canto Conta”, depois de tanto sacrifício teve seu lançamento, multiplicando potencialidades, motivação nas áreas do conhecimento.”

AÇÃO TRANSETORIALIZADA E INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA SALA DE AULA

O PROJETO “MEU CANTO CONTA”

O projeto é uma nova tecnologia em educação, pela qual a prática musical se dá como meio promotor de ações transetorizadas, causando impactos positivos em diversas áreas de interesse público ,também como meio motivador e facilitador no processo ensino aprendizagem cultivando a interdisciplinaridade, o lúdico; a inclusão, a mobilização e a participação social (escola, família e comunidade) em função de um processo educativo que valoriza a essência humana, desenvolvendo a Inteligência emocional, proporcionando-lhe meios de expressão e canalização de sentimentos; viabilizando, dessa forma, o equilíbrio do ser e, conseqüentemente, a pré-disposição para o aprendizado; despertando o interesse pela busca do conhecimento de forma natural, prazerosa e envolvente. Favorece a descoberta do valor do ser, do existir, do fazer; levando o educando a sentir-se útil, importante, comprometido com a sua formação e, não apenas pertencente a um todo social, mas com capacidade para construí-lo.

A SENSIBILIZAÇÃO SONORA

Os sons têm uma influência muito eficaz na vida do ser humano sejam quais forem os ruídos que são produzidos dá uma sensação de equilíbrio e emocional tornando prazeroso.

A prática sonora com crianças inicia-se de um conhecimento pré-estabelecidos vivenciando com elas, da mesma forma como o “Meu Canto Conta” se propôs e se propõe a fazer nas Escolas periféricas e de alto risco social. A importância em despertar na criança uma sensibilização em prestar atenção nos sons e relacioná-los com objetos onde há dificuldades no aprendizado e que introduzindo a música esta dificuldade é dissolvida.

As tarefas das aulas como exemplo: a tabuada; literatura; desenho (como forma de expressão) -quase toda criança tem problema de interação- acrescentando uma melodia de fácil aceitação em qualquer contexto de ensino- aprendizado a aula torna-se mais agradável enriquecendo o conhecimento das atividades desenvolvidas na Classe.

A sra. Lucenira Pimentel (PR-AP. Pela ordem. Sem revisão da oradora.) - Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, prestaram uma singela homenagem à Sra. Arnely Schulz, professora de música e escritora amapaense que durante muitos anos sustentou um sonho, o de colocar em prática o projeto que incentiva o lúdico por meio da prática musical na sala de aula, disponibilizando um repertório motivador e facilitador do processo ensino-aprendizagem que valoriza a criança, integrando-a a uma atividade pela qual passa a canalizar e expressar seus sentimentos de forma saudável, levando-a a tornar-se participativa do contexto social.

Na ocasião, a Profa. Arnely Schulz lançou o CD e seu livro Meu Canto Conta, com 204 páginas, no shopping Pátio Brasil, em Brasília, concretizando seu sonho. Trata-se de um projeto pedagógico-musical valioso, onde a tabuada deixa de ser obstáculo para os pequenos aprendizes.

Com recursos próprios, começou sua batalha. Levou a ideia a várias escolas do Distrito Federal e uma em especial a acolheu — a Diretora Helena Bento, do

gabinete parlamentar, apresentou-nos sua proposta, quando então foi elaborada uma emenda individual de minha autoria, cujo objeto é o desenvolvimento do projeto, que já está sendo analisado no Ministério da Cultura, com o qual poderemos expandir a outras escolas, inclusive no nosso Estado, o Amapá.” Escola Classe 62, de Ceilândia, fez soltar sua voz no Meu Canto Conta.

Em sua pesquisa sobre a prática e uma forma melhor de aprendizado principalmente no estudo da matemática, o livro Meu Canto Conta, a sua primeira experiência deu-se na periferia de Brasília com vídeos e relatos que apresentam resultados positivo. Pesquisou, estudou e executou sua pesquisa no distrito federal e depois se estendeu até a cidade de Macapá, primeiro na Escola Guanabara localizado em frente a UEAP (Universidade do estado do Amapá).

“Esse coral servirá de referência para todas as outras escolas. O projeto vai criar corais em todas as escolas, assim que elas aceitarem aderir ao projeto”. Disse Diretora Helena Bento.

O estudante da escola Guanabara, Alexandro Brito, de 9 anos, disse que estava na expectativa para participar do projeto. “Esse projeto é muito legal, porque a gente estuda brincando. Quero participar do coral também porque cantar é muito bom, aprendo muito”, falou o aluno do 4º ano.

O projeto é promovido pela UEAP, que financia a ideia, Instituto Accorde Brasil e a Escola Estadual Modelo Guanabara, participante da primeira etapa do programa.

A prof.^a Arnely na cidade de Macapá, utilizou o seu livro através do Coral com as crianças e a escola escolhida foi a Escola Guanabara, pela proximidade com o polo da UEAP, já que a instituição está em parceria no projeto de ensino-aprendizagem. O relato do aluno Alexandro Brito mostra que está havendo resultados com a utilização do Meu Canto Conta.

O canto coral é uma prática Baseada na dinâmica de envolver um grupo num só propósito num só som – unidade- adquirir a homogeneidade; interação; saber conviver; se ouvir e ouvir os outros; respeitar o próximo e saber se dar o respeito com a base de cantar e encantar e ser encantado, um envolvimento onde a culminância é cantar e o princípio de tudo é a voz, a coletividade artística onde vira um corpo social, (OLIVEIRA,2011, p.01).

O DINAMISMO QUE O “MEU CANTO CONTA” TEM MOSTRADO

- A prática vivenciada do ensino da música e suas contribuições para a prática do canto coral:

A voz como instrumento da comunicação, veículo da mensagem da linguagem e da palavra, mesmo sem palavras, expressa emoção, apelo, alegria, medo. Palavras iguais significam coisas diferentes, conforme a melodia usada pode-se gostar ou não de certas pessoas, acreditar ou não na sua sinceridade, apenas pela voz, pelo que ela representa para nós. “A voz como emoção sonorizada”.

- A respiração vivenciada no Canto:

A Respiração, como função vital, um ato reflexo e inconsciente. Na sua função fônica, como base fundamental da palavra, pois o som vocal depende de uma força motora, que é o ar expelido pelos pulmões e que exige muito de todos os cantores em geral. A respiração que acredito seja à base de todo o processo de canto e técnicas com a dicção das palavras e articulação.

- A arte de Cantar por meio do solfejo:

Expressar os sons em forma de notas musicais dentro de sua afinação, ou seja, sua altura (definição própria)..Quando o solfejo é aplicado nas canções, hinos, as coisas acontecem com facilidade, assim como

o “Meu Canto Conta” o faz, fazendo com que os alunos cantem através de música, ou seja, partitura, lendo as notas musicais com seu valor e sua altura (afinação) exata e com praticidade, além de cuidar da saúde bucal e também das cordas vocais,.

- **Aparelho fonador:**

Uma pessoa que ouve mal, fala mal, porque não tem o controle importante da audição que, a cada momento, corrige e afina que dizemos, fiscaliza automaticamente, as qualidades vocais. Já nas crianças na sua fase inicial elas encontram muita facilidade em desenvolver essa habilidade, pois sua estrutura fonológica está em plena formação e automaticamente tudo se adequa bem.

A PRÁTICA MUSICAL SEGUNDO VICTOR FLUSSER

A música tem um poder expressivo escondida por detrás das notas, ora simples ora complexa. Segundo Flusser (2002), o trabalho com música tem um caráter de descobertas das faculdades intelectuais justamente na fase inicial onde a criança começa a se integrar no convívio da escola na mudança das operações concretas às operações abstratas (Piaget) entre 7 e 11 anos, uma compreensão da “ordem musical” no começo do desenvolvimento de um pensamento musical.

“O trabalho musical com crianças deve permitir o desenvolvimento das aptidões: um domínio técnico e uma capacidade de percepção; das atitudes: um rigor e uma exigência, os maiores possíveis, “oubli de soi” (“esquecimento, abandono de si”) e um engajamento pessoal; e uma aquisição das chaves de acesso aos elementos da música: concepção de estruturas abstratas e manipulação de relações formais (sintáticas e retóricas) da linguagem musical”(FLUSSER), Cadernos de Estudos: Educação Musical 2 – 59.

Duas faces simultaneamente independentes e interdependentes:

A. Percepção sensorial- Dispensa a representação e a compreensão dos significados na linguagem musical, é onde com a prática que se adquire a sensibilidade auditiva e as crianças que vivenciam esta prática ficam mais atentas às percepções também motoras.

B. Domínio da técnica- relacionamento atribuído entre a harmonia, o conhecimento da teoria musical e a condição para a organização de um sistema linguístico estruturado podendo compreender que a música, embora tenha uma organização sistematizada do fenômeno sonoro, pode ser também audível e perceptível sensorial, ou seja, sua apreciação pelo ouvinte independe do conhecimento de seu sistema gráfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas instituições públicas vêm se preocupando com crianças e adolescentes em risco, mas falta muito para atender a tanta demanda de crianças que não têm acesso a uma educação merecida.

As políticas Públicas pouco se têm feito para o acesso da música nas Escolas, apesar de ser lei, para isso, necessitam de estrutura para poder dar condições aos professores como compra de instrumentos musicais (flauta doce, violões, teclados) e instrumentos de percussão e outros.

A prática de canto coral nas Escolas tem influência transformadora no desenvolvimento psíquico e intelectual dos alunos, tornando-os mais sensíveis, favorecendo ao conhecimento e ao domínio do querer e ser.

É uma das ações na música que especialmente com alunos iniciantes, é observável certa dificuldade na percepção auditiva de semelhanças e diferenças sonoras, mas nada que uma ação pedagógica na área musical na sequência de trabalho não resolva, pois, a criança adquire uma consciência dos elementos constitutivos da música.

O emocional parece ser a parte negligenciada, uma vez que, para muitos, o cansaço físico e o mental são de difícil controle, por isso as dificuldades emocionais devem ser dominadas com intuito de não influenciar no desempenho musical do aluno, mas as crianças que são beneficiadas pelo “Meu Canto Conta” extravasam seus emocionais.

Atualmente e apesar da existência da música nas escolas, parece hilário, mas ainda há uma enorme resistência por parte de alunos e professores por não conhecerem os benefícios que a música faz ao ser humano e isso requer para os profissionais da música uma enorme e exaustiva dedicação e paciência para enfrentar na didática, a aceitação dos leigos na música.

REFERENCIAS

ABREU, Marcelo- “um canto para contar” - *Jornal Correio Brasiliense*.

FLUSSER, Victor- *a música (contemporânea) a prática com crianças cadernos de estudo: Educação Musical*. 2002.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003. 235p.

Ministério da Cultura- *Fundação Biblioteca Nacional*.

<http://www.bdb.org.br/frmPublicaObra.aspx?Codigo=111>. Em 10/03/2019.

MOURA, Leda Camargo de; *Musicalizando Crianças- Teoria e Prática da Educação Musical*. Editora Atica, 1989 SP.

ZAGONEL Bernadete- *Musicalizando crianças- teoria e prática da Educação musical*, 2ª edição, Editora Ática-1996-São Paulo, SP

OLIVEIRA, Cleodiceles Branco Nogueira de- *A prática do canto coral infantil como processo de musicalização*, Campinas, SP, 2012.

OLIVEIRA, Fernando Martins Mourão- *Construindo o Canto Coral: a construção dos conhecimentos musicais no ensaio coral a luz da teoria sócio histórica de Vygotsky*. São Paulo, 2011.

PALESTRA: Implementando a Música na Escola Com Responsabilidade Social Arnely Schulz. **UM CANTO PARA CONTAR**-Marcelo Abreu- Correio Brasiliense - 03/09/2008

RAPHAELVELEDA-Um novo tom para ensinar <http://www.acordebrasil.org.br/detalheArtigo.aspx?id=4>

SCHULZ, Arnely. **PALESTRA: Implementando a Música na Escola Com Responsabilidade Social**.

ZAGONEL, Bernadete – *Do Gesto ao Musical: Uma Nova Pedagogia cadernos de Estudo: Educação Musical*. Artigo publicado em: ABEM, Série Fundamentos da Educação Musical, n.4, Salvador, out. 1998.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR E A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

THE CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING

Vera Lúcia Vigário da Costa ¹
Ivonete Souza Rodrigues Magalhães ²

ISSN: 2674-6077

RESUMO

Este artigo teve objetivo de refletir sobre a docência do ensino superior no país, trazendo como reflexão a postura do professor universitário. Buscamos centrar nossa exposição na prolematização encontrada sobre o tema e a discussão sobre a disposição que o professor tem de compartilhar com os alunos o processo educativo. É fundamental que exista a relação entre professor – aluno no processo de repensar a construção de um novo saber, na perspectiva que diz respeito a forma de aprendizagem. Nota-se que a estrutura educacional está evoluindo, antes era vista individualmente, e atualmente já se vê com novos horizontes, que existe a possibilidade de ensinar de maneira integrada.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Ensino superior. Aprendizagem. Mediação. Formação.

ABSTRACT

The purpose of this article was to reflect on the teaching of higher education in the country, reflecting on the posture of the university professor. We tried to center our exposition on the prolematization found on the theme and the discussion about the willingness that the teacher has to share the educational process with the students. It is fundamental that the relationship between teacher and student exists in the process of rethinking the construction of new knowledge, in the perspective that concerns the way of learning. It can be seen that the educational structure is evolving; it used to be seen individually, and nowadays it is seen with new horizons, that there is the possibility of teaching in an integrated way.

KEYWORDS: Teaching. Higher education. Learning. Mediation. Training.

¹ Bacharel em Música (Habilitação em Canto Lírico) pela Universidade do Estado do Pará UEPA. Licenciada em Artes (Habilitação em Música) UEPA. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad ISPETEC.

² Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia para séries iniciais, pela UNIFAP. Especialista em Mídias na Educação, pela UNIFAP. Acadêmica do Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad ISPETEC.

INTRODUÇÃO

É de grande relevância afirmar que o docente vem se aperfeiçoando de acordo com as mudanças que a educação do ensino superior vem sofrendo durante décadas, lembrando que as IES têm trazido grandes desafios dentro da liberdade acadêmica docente. A partir daí, sentimos a necessidade de trabalharmos a temática: Os desafios da docência superior e a importância na formação do docente. Com isso a realidade acima sintetizada vem nos delimitar para a necessidade de reflexão sobre a temática e a potencialização da construção de novos desafios do ensino-aprendizagem. Pautada na problemática: Durante o seu aperfeiçoamento acadêmico surgem os questionamentos: O docente universitário está preparado para as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação? Exige-se cada vez mais uma formação continuada, será que o docente está preparado didaticamente? Tendo como hipótese: O docente contemporâneo ainda está em envolvido com inúmeras descobertas, porém, necessita de um acompanhamento mais específico no campo tecnológico, por motivo da falta de qualificação profissional.

A pesquisa é qualitativa, de cunho bibliográfico. Onde será escrita, publicada e socializada via mesa-redonda, pelo IMMES, com o intuito de levar conhecimentos diversos para acadêmicos, professores e pesquisadores, em especial aos educandos do Pós-graduação, para uma melhor compreensão no campo da ciência, em prol do social, de forma hermenêutica, facilitando, portanto, o docente nas suas práticas aulísticas ou profissionais.

Assim, o estudo vem se dividir em duas fases: O primeiro trata da realidade do professor e sua atuação dentro da docência, e o segundo: o ensino e sua metodologia de ensino.

O PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA

Muitas discussões sobre o que é ser Professor, destacando na valorização e sua profissionalização no processo de formação inicial e contínua como elemento preponderante para efetivação desses ideais. A partir dos anos 80 no que diz respeito ao magistério, a cultura do docente foi tornando destaque no âmbito nacional e internacional na prática cotidiana no fazer educação.

No Brasil nos anos 90 começam as preocupações com a docência do professorando e a sua formação nas práticas docentes, a pressão tem sido muito grande pela qualificação no magistério, pois o comprometimento na construção do conhecimento são pontos fundamentais para a compreensão do processo de construção da identidade profissional, onde se constitui uma grande inquietação na pesquisa educacional (Massetto, 2000).

No processo de reprodução cultural o docente ensina com base de sua experiência como aluno tendo inspiração em seus professores antigos. A atuação do professor na docência certamente é necessária, mas se exige a ousadia do ser professor.

O ENSINO E SUA METODOLOGIA

O professor docente tem uma preocupação com o provimento de um ensino de qualidade ou ficar como professor aulista, portanto sua participação no processo na prática pedagógica há de convir uma parceria, um envolvimento e comprometimento com a disciplina na prática pedagógica e que possua uma visão estratégica e maior flexibilidade na construção da ação metodológica.

O docente no processo de planejamento deve assumir a posição de orientador, condutor nas atividades avaliativas permitindo com que os acadêmicos se sintam incentivados e motivados em desenvolver e avançar nos conhecimentos acadêmicos. Também precisa corrigi-los quando necessário, sobretudo como formar grupos de trabalhos e de pesquisa estabelecendo parceria constante na prática construtiva.

O professor com seu conhecimento e capacidade de motivação incentivar e buscar soluções em comum acordo Masetto (2001) afirmando e reafirmando sua eficaz na linha de pensamentos cognitivos prosseguindo em seus ideais acadêmicos contínuos participando diretamente nas pesquisas e relatórios no fazer educação de *feedback* entre aluno e professor.

HISTORICIDADE DA DOCÊNCIA SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

No período colonial, existiam no Brasil apenas cursos superiores de Filosofia e Teologia oferecida pelos Jesuítas, pois Portugal impedia o desenvolvimento do ensino superior nas suas colônias, temendo que os estudos pudessem contribuir com os movimentos de independência.

No Brasil Colônia com a vinda da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro, a partir de 1808 a Educação Superior no Brasil começou nas igrejas católicas e protestantes, a instituição escolar era na sua totalidade formada por homens religiosos, o ensino superior passou a existir em instituições formais.

No Brasil Império, a expansão do ensino superior ocorre de maneira muito lenta, através do surgimento de cursos isolados em várias áreas, já que o modelo econômico agroexportador não necessitava de profissionais com formação superior. Sendo os primeiros educadores os próprios Jesuítas que com intuito de colonizar fizeram de seus objetivos a catequizaçã dos povos indígenas educando os meninos brancos na classe dominante.

A formação destes alunos era exclusivamente numa formação católica e que por um longo período foi modelo de ensino no Brasil. Os jesuítas eram especialistas em aplicar e transmitir todos seus conhecimentos técnicos nas crianças do sexo masculino para que posteriormente fossem aptos a exercerem o ofício imposto pelos jesuítas, pois eram considerados

como Mestres pelas suas habilidades na conquista das almas infantis.

Paralelamente os que se diziam protestantes também contribuíram com o ensino no Brasil, mas com uma forma menos rígida e com os mesmos objetivos, de conquistar fiéis para suas igrejas. “Sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabaram por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério”. (LOURO, 1998, p.93). Em vista disso o mestre será o responsável por possuir conhecimentos dominantes na formação do indivíduo.

Mas há ainda um importante elemento a considerar na inerente inclusão do exercício do sexo feminino na formação do magistério. Tendo em vista que a participação da mulher no exercício da função da docência há de se reconhecer que existem desigualdades em outras funções determinantes e diferenciadas em que os homens são dominadores caracterizando uma desvalorização em todos os aspectos, tanto trabalhista como educacional. As mesmas funções exercidas por ambos são inexpressíveis a diferença salarial, estabelecendo assim a discriminação gritante com relação à mulher.

Neste novo cenário, as IES passam a representar a fonte de propostas para superar desafios de desenvolvimento social e econômico. Ocorrendo, portanto, mudanças na sociedade, com isto, surgindo novas formas de comunicação. Os estudantes, no Brasil, necessitam de instituições que apesar de suas dificuldades devido à rigidez da estrutura física, no entanto precisam atender a necessidade de formação sintonizada com a nova configuração do mercado de trabalho,

CONCEITO DE DOCÊNCIA

Em relação à docência, pode-se afirmar que se refere ao domínio do conhecimento que o professor adquiriu e que repassa aos seus alunos, conhecimentos que são pré-determinados e direcionados a uma área.

Sendo o professor o mediador, a pessoa que vai reportar o seu conhecimento.

Na visão de Freire (1996, p. 22, 23), afirma que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A docência passa a ser definida atualmente como uma ação renovadora do processo educativo. Consequentemente, as atividades realizadas pelo docente se dão através de processos e das práticas de produção, seja: cultural, organizacional, através de seu conhecimento (por leituras, pesquisas, teoria-prática) é a interação que deve existir entre o professor/aluno, ser mediador do conhecimento e saber repassá-lo com sabedoria, clareza e firmeza.

É de fundamental importância que exista uma relação de respeito entre professor-acadêmico, estabelecendo dessa forma um elo entre ambos, para a transmissão do conhecimento. Para Masetto (2001).

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, que planejam o curso junto, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se corresponsabilizar por seu período de formação profissional

A aprendizagem está relacionada com atividade de pesquisa, não somente como uma responsabilidade do professor e sim do aluno, enquanto acadêmico. A mesma está associada ao aprender e pensar, não pode esquecer que o ensino superior precisa ajudar o seu aluno no desenvolvimento de habilidades de pensar e saber identificar quais os procedimentos necessários para se aprender.

As universidades não podem esquecer que precisam preparar profissionais capacitados, com

desenvolvimento para habilidades, reflexões e poder de conceituar sobre a sua própria prática docente. É ter capacidade para inventar e reinventar quando se fizer necessário, de qualquer forma os próprios professores aprendem a ensinar com suas próprias experiências, no entanto surge a preocupação de como criar condições para o envolvimento como sendo o próprio ato de educar.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a docência está passando por um período de transição e sendo este processo de mudança o qual não será homogêneo, pois continuarão existindo professores que não querem mudar, pois sua situação é cômoda, atribuindo o fracasso do ensino como uma decorrência do despreparo do acadêmico.

O PERFIL DO ENSINO SUPERIOR

Primeiro precisa entender e saber qual o papel do professor, quais as suas funções básicas a serem desempenhadas? As funções estão ligadas e direcionadas a formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, formar futuros professores.

Porém identifica-se que temos muitos professores despreparados para atuação da docência superior, justificando que a docência superior tem frágil identidade profissional.

A docência vem integrar o saber e o saber-fazer, é ajudar o aluno a construí-lo, lhe direcionar e fazer entender a consciência da docência, não esquecendo a importância que existe entre a pesquisa e a extensão. Faz-se necessário que o professor tenha conhecimento e domínio na sua área, e como será repassado o conhecimento aos seus alunos e a forma como serão auxiliados no processo.

Caracteriza-se a docência superior em três especificidades: o conteúdo específico; o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo.

- CONTEÚDO ESPECÍFICO: vem caracterizar o conhecimento que o próprio professor detém;

- **PEDAGÓGICO GERAL:** elaborado pelos professores, direcionados ao determinado tema, sempre levando em consideração o nível dos alunos, bem como os meios que são disponibilizados ao docente para o ensino da disciplina;

- **PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO:** é a forma de como é repassada ao aluno, o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo a um determinado grupo/sala de aula. Algumas das formas utilizadas são as representações / ilustrações / os exemplos, para obter uma eficácia melhor na compreensão do entendimento do aluno.

CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

As IES estão vinculadas ao sistema federal de ensino ou aos sistemas: Estaduais e Municipais.

- O sistema federal de ensino compreende (art. 16, Lei 9.394/96):
- As instituições de ensino mantidas pela União;
- As instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;
- Os órgãos federais de educação.

A estrutura e o funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como também pela Lei nº 9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções.

CARACTERÍSTICAS DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

É necessário que o professor primeiramente construa a sua profissionalidade, esteja preparado para os desafios contemporâneos, especialmente no que diz

respeito aos questionamentos da sala de aula, pelo desenvolvimento de sua prática pedagógica.

O docente universitário é condicionado a agir de diferentes formas a partir das condições das IES, privada ou governamental, com administração municipal, estadual ou federal. As prioridades das instituições afetam o tipo de missão do professor tornando-se condicionantes fortes para o exercício da atividade.

O professor/docente, para construir a sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes (troca de experiências) quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos, entretanto, a prática que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão/de discussão.

Podemos descrever o perfil do docente universitário em quatro eixos:

- O primeiro momento vem mostrar a sua preparação curricular, quais os seus requisitos legais, pessoais e técnicas. Percebe-se a dificuldade que o mercado de trabalho tem quando se fala em profissional da área do ensino superior, a falta de preparação técnica, de domínio na área de atuação e a falta de comprometimento em si com o ensino-aprendizagem.

- O segundo momento vem caracterizar o professor como um conceptor e gestor de currículo, fato de ter outra visão, a certeza de que o docente precisa mudar a sua postura de que está apenas na responsabilidade de ministrar as aulas e ter a certeza de que é de sua responsabilidade o conhecimento que é repassado em sala de aula. O professor precisa compreender que é necessário existir a flexibilidade e aceitar a interação no decorrer das aulas, devendo estar aberto às alterações.

- No terceiro eixo, vem enfatizar a relação professor-aluno e aluno-aluno, o docente na sala de aula é o mediador é aonde vem ensinar, passar o conhecimento para o aluno / para a classe permitindo

um envolvimento de relação interpessoal, de trocas de experiências e de socializar o conhecimento.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 267), ser docente no cotidiano nada mais é “[...] do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades”. O educador deve ser a ponte para interagir a classe, os alunos, fazer com que se respeitem. Instruir o aluno para o trabalho humano é compreender os seus alunos, a troca de experiências é unir a teoria com a prática, se esses momentos forem compartilhados, haverá um pleno desenvolvimento da equipe acadêmica no processo de ensino-aprendizagem.

- O quarto eixo vem compreender o domínio do educador quanto às tecnologias educacionais: o docente precisa saber ter domínio de como utilizar as ferramentas que lhe são oferecidas, é se aperfeiçoar ao mundo moderno, das novas tecnologias, apesar de que na atualidade ainda temos docentes que não se aperfeiçoaram a modernidade, não utilizam de novos métodos / das dinâmicas. O docente não pode e nem deve ser dependente dos recursos, e sim ter sempre pronto um segundo plano para que sua aula não seja interrompida por um problema técnico.

Nota-se que o docente/educador, ele procura aprimorar as suas metodologias de ensino através dos recursos tecnológicos para desenvolvimento e melhor fixação do conhecimento do acadêmico, incentivando o aluno até mesmo na leitura, através das pesquisas.

A trajetória profissional é uma busca constante de transformação de velhos conteúdos elaborando criatividade que contribua para a trajetória de construção, criatividade e motivação pessoal/profissional. Para Castanho (2000), o mesmo vê o professor como um constante procurador de aventuras, aquele que procura novas transformações do antigo para o atual, usar a criatividade para chamar a atenção do aluno, o que quer dizer ter

Sensibilidade diante do mundo, fluência mobilidade do pensamento, originalidade pessoal, atitude para transformar as coisas, espírito de análise e síntese e capacidade de organização coerente são as qualidades da pessoa criadora.

É de extrema importância ressaltar que o professor e a escola não são os únicos responsáveis pelo aprendizado do aluno, pois, essa concepção na sociedade mudou. Atualmente essa nova prática pedagógica se baseia no diálogo existente entre a realidade vivida e a realidade passada, abolindo aquela visão de que o conhecimento deve ser pronto e finalizado, sem alterações. Os conteúdos devem ser viáveis de reflexões e debates entre professor e aluno, facilitando a compreensão e a interpretação dos fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente no Ensino Superior vem passando por inúmeras / transições do passado para a evolução da educação superior. No entanto, é difícil aceitar que não exista compromisso com a educação, já que existo ato de alguém ensinou para alguém aprender.

Este trabalho apresentou a condição dada para a prática docente construtivista, voltada para a liberdade e na própria criatividade do docente na sua atuação. Não podemos esquecer que o professor tem um papel de suma importância na formação do cidadão, pois ele é o mediador do processo ensino-aprendizagem.

Vimos mostrar como reflexão as formas metodológicas e didáticas, quais muitos profissionais da educação ainda não conseguiram se adaptar, ainda utiliza de métodos antigos / arcaicos, não conseguem acompanhar a evolução / a transição das novas tecnologias, os novos modelos de pensar para ensinar e aprender.

Para ser um bom docente, não basta ter o conhecimento a fundo dos conteúdos que lhe cabe, não esquecendo de que é de fundamental importância, mas

não devemos esquecer que ser professor é ter sensibilidade e fundamentação necessárias para conhecer e identificar a vivência de seus alunos e, assim obter novos conhecimentos ali propostos.

Por fim, esta mudança acontecerá a partir do momento que o aluno e professor conseguirem dividir suas ideias, recebendo as trocas de conhecimento, e a partir do momento que professor e acadêmico puderem planejar juntos à disciplina, assim o professor conheceria melhor qual a necessidade de seu aluno e suas dificuldades. Não esquecendo que o aluno/acadêmico precisa ter responsabilidade, valorizar a pesquisa, a criatividade para aprofundamento do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2 ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

CASTANHO, M. E. L. M. **A criatividade na sala de aula universitária**. In: VEIGA, I. P. A. et. al. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 2. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2000

MASETTO, Marcos (Org.) T. **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

A INFLUÊNCIA DA MODERNIDADE COMO CONTRIBUIÇÃO PARA AS TRANSFORMAÇÕES DOS COSTUMES TRADICIONAIS E CULTURAIS NOS QUILOMBOS

THE INFLUENCE OF MODERNITY AS A CONTRIBUTION TO THE TRANSFORMATION OF TRADITIONAL AND CULTURAL CUSTOMS IN THE QUILOMBOS

Lindaci Pinto Favacho¹

RESUMO

Este artigo é intitulado “A influência da modernidade como contribuição para as transformações dos costumes tradicionais e culturais nos quilombos”, tendo como objetivo geral identificar a influência da modernidade para a transformação dos costumes tradicionais nas áreas quilombolas, analisar as influências da Modernidade na cultura e tradição locais e mostrar quais aspectos da Modernidade contribuem para as transformações dos costumes tradicionais e culturais nas comunidades quilombolas. A metodologia do trabalho baseou-se na revisão da literatura sobre o tema. Após o estudo compreendeu-se que essas comunidades possuem elementos, hábitos e práticas tradicionalmente históricas percebidas no seu modo de vida e na relação que mantém com os elementos do cotidiano. Observa-se um embate constante ao se discutir tal tema, na qual as discordâncias ocorrem entre a preservação das relações sociais antigas e a introdução de novos elementos, entendidos como novas ou modernas relações sociais, evidenciando que a Modernidade trouxe transformações nos hábitos culturais e tradicionais dos moradores.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade. Cultura. Tradição. Quilombo.

ABSTRACT

This article is entitled "The influence of modernity as a contribution to the transformation of traditional and cultural customs in quilombos", with the general objective of identifying the influence of modernity for the transformation of traditional customs in quilombola areas, analyzing the influences of Modernity on culture and local tradition and show which aspects of Modernity contribute to the transformation of traditional and cultural customs in quilombola communities. The work methodology was based on a review of the literature on the subject. After the study, it was understood that these communities have traditionally historical elements, habits and practices perceived in their way of life and in the relationship they maintain with everyday elements. There is a constant conflict when discussing this topic, in which disagreements occur between the preservation of old social relations and the introduction of new elements, understood as new or modern social relations, showing that Modernity has brought transformations in cultural and traditional habits of the residents.

KEYWORDS: Modernity. Culture. Tradition. Quilombo.

¹Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Ispetec; Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva (Fatech - Macapá/Ap) - Licenciatura Plena em Letras e Literatura (Unifap – Macapá/Ap) e Licenciatura Plena em Artes (Unifap – Macapá/Ap).

INTRODUÇÃO

A Modernidade não é apenas uma forma de organizar a vida social ou de administrar determinada sociedade, mas tem relação direta com o que existe de concreto na sociedade em permanente mudança. Esta organização social possui direitos e deveres, permeados pela liberdade, que precisa e deve ter a garantia de proteção do Estado.

Nesse sentido, modernidade e poder não são elementos isolados com o incentivo de determinados acontecimentos. Na realidade, modernidade e poder são aspectos da vida social que se complementam criando formas de convivência equilibradas, efetivas e racionais.

Essa pesquisa é importante pela necessidade de compreender como a Modernidade tem influenciado na mudança dos hábitos e costumes sociais e culturais dos moradores do Quilombo do Curiaú e até que ponto essas transformações têm afetado a cotidiano dos moradores. Além disso, é necessário entender também como o advento da Modernidade trouxe para os moradores vantagens e contrapontos que se expressam na convivência daqueles que residem naquela região com as consequências da Modernidade

O estudo aborda o seguinte questionamento: Qual a influência da modernidade para a transformação da identidade e dos costumes dos afrodescendentes no Quilombo do Curiaú?

O objetivo geral do artigo consiste em identificar as mudanças nos costumes e na cultura dos moradores das regiões quilombolas com a chegada da Modernidade; compreender como a educação formal oferecida aos moradores quilombolas tem ajudado a preservar a cultura, os costumes e a identidade dos afrodescendentes identificar as mudanças mais visíveis nas comunidades quilombolas com o advento da Modernidade;

A MODERNIDADE E SEU SIGNIFICADO SÓCIO- HISTÓRICO

A expressão modernidade, apesar dos extensos estudos em torno de sua natureza e significado, ainda é caracterizada pela complexidade, pois não cabe uma única interpretação ou análise. Isso ocorre pelo simples fato de que o que se considera moderno para uma determinada época pode não ser considerado moderno em outro período.

Em apoio a isso Bordieu (2005) explica que o termo moderno é bastante difícil para uma única concepção ou entendimento, mas é um conceito muito aplicável a época atual, onde tudo passa rápido, na rapidez da comunicação, da produção industrial em massa, da globalização e do capitalismo que se auto consome, verificando-se que quase tudo já é produzido e cai em desuso em pouco tempo.

Em termos objetivos, a modernidade expressa a idéia hoje de que tudo que é antigo deve ser superado, deixado para trás, percepção esta que a ideologia capitalista busca a todo custo que somente aquilo considerado moderno resolverá os contrapontos que afetam a humanidade.

Assim, o ser humano tem vivenciado um dilema entre o ser e o ter e, por isso mesmo, é necessário refletir a respeito do valor da modernidade, sem desperceber a visão daquilo que pode ser aproveitado do antigo.

A história da Modernidade surge como forma de entender porque se torna necessário um estado de conscientização por parte dos sujeitos, no sentido de que todos são corresponsáveis pelas contradições e questões sociais, políticas e culturais Segundo Duarte.

Em uma palavra, trata-se de caracterizar as inúmeras distinções conceituais propostas sobre a Modernidade levando em conta sempre seu caráter *relacional*, isto é, sob a pressuposição de que aquilo que se distingue mantém uma relação intrínseca com aquilo de que se distingue, jamais podendo existir como entidade isolada e absoluta, independentemente de seu outro. Duarte (2009, p. 3).

A partir dos momentos históricos que ocorreram na Modernidade o homem vem lutando para se situar no que se refere às decisões e princípios que as relações históricas evidenciam, com base nas noções de liberdade, participação e igualdade de direitos, ainda que a história na Modernidade, na maioria das vezes não tenha permitido o exercício pleno desses direitos para a efetivação de uma sociedade mais justa e em plena transformação.

Segundo Almeida (2008) este é o caso, por exemplo, das transformações vividas no campo das comunicações, representadas inicialmente pela transmissão via satélite e posteriormente pela internet e pelo celular. Só para ficar em alguns dos mais evidentes sinais desta revolução, que expressa o que a modernidade tem representado.

Na percepção de Santos:

Para chegar a esse cenário contribuiu em muito o desenvolvimento da microinformática. Signos de uma sociedade de massa, confirmando a tese de Walter Benjamin “quanto ao papel crescente desempenhado pelas massas na vida presente” em decorrência das transformações contemporâneas das técnicas de reprodução dos bens culturais. Santos (2010, p. 42).

assim, a modernidade, representa um período de transformações no modo de vida dos homens, pois sem sair de casa muita gente hoje pode realizar seu trabalho a um custo menor para os dois lados. É vantajoso no sentido de que o homem não precisa necessariamente estar em um lugar fixo, podendo estar em qualquer lugar.

Nunes (2010, p. 67) diz que por controle remoto se pode gerenciar processos produtivos a longas distâncias, sem a presença do ser humano, dando um novo sentido a automação industrial e alterando radicalmente a industrialização e a base material da sociedade. A isto se tem dado muitos nomes: “sociedade da informação”, “economia em rede”, “capitalismo

tardio”, “sociedade pós-industrial”, “sociedade da comunicação”

A velocidade das transformações contemporâneas vem construindo novos sujeitos, novas tribos urbanas e comunidades virtuais, novas identidades enfim. “A mobilização social, do mesmo modo que a estrutura da cidade fragmenta-se em processos cada vez mais difíceis de totalizar” reforçando a idéia de que esta é um importante característica da época globalizada com suas “estruturas micros sociais de urbanidade” (CANCLINI, 2003, p. 288).

Este autor embora veja a modernidade apenas como uma problematização das articulações que a modernidade tem estabelecido com as tradições que vem tentando “superar”, e que não a encerra a vê também através da “emergência de múltiplas exigências, ampliada em parte pelo crescimento de reivindicações culturais e relativas à qualidade de vida, [que] suscita um espectro diversificado de órgãos porta-vozes: movimentos urbanos, étnicos, juvenis, feministas, de comunidades, ecológicos etc.” (CANCLINI, 2003, p. 287).

IDENTIDADE CULTURAL: TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS

As pessoas que moram em lugares mais isolados, aparentemente remotos, ou mesmo em regiões em desenvolvimento, podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens culturais e consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou através da rede mundial de computadores, passando a incluí-las na “aldeia global” das novas redes de comunicação.

Segundo Fernandez:

Desse modo, aquilo que marca as identidades culturais é tão onipresentes no sudeste da Ásia quanto na Europa ou nos Estados Unidos, não só devido ao crescimento da mercantilização em escala mundial da imagem do jovem consumidor, mas porque, com frequência, esses itens estão sendo realmente produzidos em

Taiwan ou em Hong Kong ou na Coréia do Sul, para as lojas finas de Nova York, Los Angeles, Londres ou Roma. E difícil pensar na "comida indiana" como algo característico das tradições étnicas do subcontinente asiático quando há um restaurante indiano no centro de cada cidade da Grã-Bretanha (Fernandez, 2009, p. 56)

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades, dentre as quais parece possível fazer uma escolha.

Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito onde se pode escolher tudo o que se desejar. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como "homogeneização cultural" (Villar, 2010, p. 66)

Em certa medida, o que está sendo discutido é a tensão entre o global e o local na transformação das identidades. As identidades nacionais, como vimos, representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento. Sempre houve uma tensão entre essas identificações e identificações mais universalistas.

Esta tensão continuou a existir ao longo da modernidade no contexto das identidades culturais. O crescimento dos estados-nação, das economias nacionais e das culturas nacionais continuam a dar um

foco para a primeira; a expansão do mercado mundial e da modernidade como um sistema global davam o foco para a segunda revolução tecnológica, que examina como a globalização, em suas formas mais recentes, tem um efeito sobre as identidades, pensaremos esse efeito em termos de novos modos de articulação dos aspectos particulares e universais da identidade ou de novas formas de negociação da tensão entre os dois.

No contexto dos estudos históricos sobre a cultura, geralmente observa-se a associação entre esse aspecto da vida humana com a dimensão propriamente social do termo, sendo que hoje esta expressão está muito vinculada à idéia de cultura popular. Tanto é verdade que é comum ouvir expressões como: 'cultura de cidadania', 'diversidade cultural', como se cultura fosse não só uma somatória de conhecimentos, uma enciclopédia, mas também um comportamento público (Franco, 2009).

Essas expressões estão ligadas a uma concepção democratizante da palavra cultura, que não existia há algum tempo atrás, o que é sinal de progresso. Santos (2006, p. 33) afirma então que "cultura hoje significa não só conhecimento, mas valor. Significa não só soma de informações, mas atitudes públicas, o que enriquece extraordinariamente a palavra e mostra uma evolução".

No que diz respeito a cultura brasileira é necessário tornar claro, de imediato, que não existe uma única cultura nacional. Ao se reportar a cultura é sempre importante manter uma perspectiva plural.

A identidade cultural pertence estruturalmente a uma classe social definida dentro do sistema de produção capitalista, que é o povo, com seus modos de pensar, agir, sentir e comunicar seu universo cultural. Aqueles que apenas têm acesso aos modos de produção capitalista e não posição de mando ou de influência. Atualmente, o processo de intercomunicação da cultura de massa não permite distinção entre cultura popular e cultura erudita.

Como bem expressa Marconi (2006, p. 38) "no ato comunicativo se misturam a diversidade de

perspectivas, origem do multiculturalismo, e a perspectiva de cada qual, fundamento vivencial de identidade pessoal, para (...) chegar ao acordo fundador da ciência e da sociedade, a saber: que dando razões e motivos se estabelecem consensos e dissensos”.

Entende-se, naturalmente, a diversidade cultural existente na cultura amapaense no seu sentido mais amplo, incluindo religiões, costumes, estilos de vida, tradições e cultura reflexiva.

Essa diversidade, própria da sociedade nortista pode ou não exprimir diferenças etnográficas e territoriais, mas certamente exprime identidades histórico-sociais, que são também diferenças sociológicas e formas expressivas diferenciadas. Desse modo a cultura surge como forma privilegiada de convergência para a universalidade.

Pode-se considerar, no mínimo, três qualificações ou contra tendências principais. A primeira vem do argumento de Robins (2009) e da observação de que, ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da "alteridade". Há, juntamente com o impacto do "global", um novo interesse pelo "local".

A globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de "nichos" de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como "substituindo" o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre "o global" e "o local". Este "local" não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas.

Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. E mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações "globais" e *novas* identificações "locais" (Santos, 2009, p. 72).

A segunda qualificação relativamente ao argumento sobre a homogeneização global das

identidades é que a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões. Isto é o que Massey (2008, p. 49) chama de "geometria do poder" da globalização.

O terceiro ponto na crítica da homogeneização cultural é a questão de se saber o que é mais afetado por ela. Uma vez que a direção do fluxo é desequilibrada, e que continuam a existir relações desiguais de poder cultural entre o Ocidente e o restante do mundo, pode parecer que a globalização, embora seja, por definição, algo que afeta o globo inteiro, seja essencialmente um fenômeno ocidental. Robins informa que

Embora tenha se projetado a si próprio como transhistórico e transnacional, como a força transcendente e universalizadora da modernização e da modernidade, o capitalismo global é, na verdade, um processo de ocidentalização — a exportação das mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais. Em um processo de desencontro cultural desigual, as populações "estrangeiras" têm sido compelidas a ser os sujeitos e os subalternos do império ocidental (Robins, 1991, p. 25).

Na última forma de globalização, são ainda as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental, produzidos pelas indústrias culturais das sociedades "ocidentais" (incluindo o Japão) que dominam as redes globais. A proliferação das escolhas de identidade é mais ampla no "centro" do sistema global que nas suas periferias. Os padrões de troca cultural desigual, familiar desde as primeiras fases da globalização, continuam a existir na modernidade tardia. Se quisermos provar as cozinhas exóticas de outras culturas em um único lugar, devemos ir comer em Manhattan, Paris ou Londres e não em Calcutá ou em Nova Délhi.

Por outro lado, as sociedades da periferia têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais

e, agora, mais do que nunca. A idéia de que esses são lugares "fechados" etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade é uma concepção ocidental sobre a alteridade.

Duarte (2008, p. 77) escreve que.

Esta é uma "fantasia colonial" sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como "puros" e de seus lugares exóticos apenas como "intocados". Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a "periferia" também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual. Duarte (2008, p. 77).

Outro efeito desse processo foi o de ter provocado um alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidade, juntamente com um aumento de polarização entre elas. Esses processos constituem a segunda e a terceira consequências possíveis da globalização, anteriormente referidas a possibilidade de que a globalização possa levar a um fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades.

OS PIONEIROS: OS NEGROS NAS TERRAS DO CABO NORTE

No processo de formação da sociedade amapaense, a contribuição do negro foi decisiva para que a identidade e a cultura se expressassem através de manifestações verbais, lutas e tentativas de obter a liberdade, com destaque para algumas figuras que contribuíram para a organização sociocultural do Amapá.

Com a chegada dos negros no Amapá para trabalharem na produção agrícola e pecuária, onde aparentemente apresentavam melhor estrutura física adequada para executar determinadas tarefas. Os indígenas foram aproveitados para as atividades de

pesca e caça, pois não serviam para o trabalho braçal, onde se exigia maior força e agilidade.

Durante o período do Grão-Pará onde os negros foram deslocados para o Maranhão e Pará devido a escassez de mão-de-obra nas áreas dos canaviais, lavouras de arroz e algodão, e no cultivo da cana-de-açúcar, sendo estas as primeiras atividades econômicas dos europeus na Amazônia que ficavam localizados na foz do rio Amazonas. Foi quando os negros foram distribuídos para vários lugares da região Norte e, até mesmo, no Amapá.

Após desembarcarem em Belém, os negros eram distribuídos por vilas, freguesias, lugares, fazendas e engenhos. Basicamente, atuavam nas lavouras e roçados, notadamente nas áreas de Bragança e Macapá. "A cultura do arroz era bem expressiva nas terras do atual Estado do Amapá, exigindo sempre mais dos escravos para as lavras e colheitas." (Montoril, 2004, p. 19).

Assim, antes de descrever a contribuição desses indivíduos para a formação da sociedade amapaense é necessário ressaltar que os negros que se encontravam na porção mais ao norte do Brasil, onde se localizavam as terras do Cabo Norte, realizavam os trabalhos mais desgastantes, porque participavam mesmo sem se dar conta, da construção sociocultural da região, pois sem os afrodescendentes os proprietários não saberiam como conservar ou aumentar suas plantações, pois o conhecimento destes se limitava aos aspectos administrativos, uma vez que faltavam pessoas para realizar os serviços braçais que precisavam de força e experiência no cultivo das extensas faixas de terra.

Os negros que residiam nessas fazendas eram proibidos de realizar qualquer tipo de manifestação de origem africana e foram obrigados a seguir o catolicismo pelos senhores de engenho, e com isso aprenderam a língua portuguesa.

A reconstrução das culturas africanas sempre foi problemática, porque para o homem branco havia, simplesmente, o

negro escravo, e não grupos de negros portadores de cultura diversificada. Por isso, desde o início, foi impossível ao negro praticar cultura de origem, sendo estas grandemente deturpadas, perdendo muitos de seus elementos. “Na condição de escravo, o negro era considerado de etnia e cultura inferior.” (Marconi e Presotto. 2005 p. 273).

Mesmo com tantas imposições e restrições a sua cultura eles não deixaram que a mesma caísse no esquecimento, uma vez que se tratava de sua identidade cultural, que trouxeram do lugar de origem. Porém, as suas manifestações eram expressas às escondidas. Os rituais foram desenvolvendo-se aos poucos, em forma de luta, o que chamamos hoje de capoeira. Durante o século XVIII foi apresentada a carta de alforria que concedia aos escravos a liberdade de viver na sociedade.

Depois que foi concedida a compra da liberdade, alguns negros nas terras amapaenses começaram a reagir à escravidão. Por outro lado, a maioria não conseguia dinheiro para comprar a alforria para irem em busca de uma vida melhor. Então já era comum ver os negros revoltados nas fazendas, formando pequenos grupos que fugiam para as florestas, e para locais de difícil acesso.

Todavia, os negros nas terras do Cabo Norte representavam uma parte importante que se destacaram na formação da sociedade amapaense.

[...] o desenvolvimento da identidade dos africanos na vida brasileira e sua sabedoria está presente nas manifestações culturais, nos gestos e nas relações. “Assim, os valores africanos, preservados ao longo da sucessão de geração, mostram-se tacitamente ativos e constituintes do processo de formação da cidadania”. (Ferreira, 2004, p. 40).

Por exemplo, muito dos mitos e crendices existentes hoje na sociedade amapaense foram repassadas pelos negros e, ainda hoje, pode-se encontrar

em algumas das comunidades quilombolas pessoas que transmitem esses mitos as gerações atuais. Os escravos na maioria das vezes adaptavam a sua cultura ao sofrimento que vivia durante a escravidão. Tais significados podiam ser representados através das músicas e, principalmente, das danças. Assim, a influência dos negros na porção norte do Brasil, se manifestavam mesmo na condição de escravos. (Holanda, 1995, p. 61)

Os negros representavam para seus senhores a mão de obra utilizada para desenvolver a economia, onde trabalhavam de forma desumana e enfrentavam todos os obstáculos do dia a dia para sobreviver. Ainda assim, geralmente, eram pessoas alegres, que desejavam viver de forma digna.

A ESCOLA DIANTE DA NECESSIDADE DE

Na atualidade, pode-se observar que há dificuldades em termos conceituais e operacionais, bem como de formatação das ideias a respeito da forma mais adequada do professor planejar. No que diz respeito aos aspectos conceituais e operacionais. De acordo com Gandin (1994, p. 82):

Geralmente quem fala 'projeto educativo', 'projeto político-pedagógico', ou 'proposta pedagógica' quer dizer "plano global". Mas nem sempre é assim: algumas vezes estas expressões querem indicar apenas a primeira parte de um plano, aquela parte em que a instituição apresenta sua utopia, seu horizonte, seus ideais a respeito de si mesma e da sociedade que pretende ajudar a construir. Por isso, não basta apenas às instituições escolares proporem um 'projeto educativo', atendo-se à "filosofia" institucional.

Em conformidade com isso Ritter (2001, p. 65)

diz que.

Qualquer instituição, para contribuir significativamente com o professor e seu planejamento, precisa ter clareza e bom desempenho em duas dimensões a) na

riqueza e adequação das idéias que maneja e b) nos instrumentos apropriados para transformar estas idéias em prática.

Assim, para que o professor seja eficiente no seu trabalho, isto é, para contribuir com a construção da realidade que se deseja - uma sociedade mais justa, mais democrática, por exemplo - é preciso que este tenha clareza pessoal e institucional, sobre três coisas, à saber, além de idéias, da paixão, do amor e do esforço, precisa de instrumentos aptos para executar o planejamento e, finalmente, seguir a missão específica da instituição, isto é, conforme aquilo para o qual ela existe.

No que tange ao aspecto formatação das idéias, é importante reiterar que planejamento 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 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.

Assim considerado, o planejamento pedagógico deve tornar-se uma articulação dinâmica e coletiva entre o fazer, o refletir e o sentir, tornando-se um forte aliado contra o ativismo que frequentemente toma conta do cotidiano escolar e que transforma os profissionais da educação em máquinas, seja quando ministram aulas ou executam tarefas administrativas, às vezes sem consciência do significado destas ações.

Esta concepção de planejamento possibilita resgatar a importância do mesmo, revestindo-o de uma função pedagógica no momento do processo de discussão, sistematização, apropriação de instrumentos e procedimentos teórico-metodológicos, que formalizados em documentos, garantam a continuidade do processo em nível escolar, visando os avanços necessários à sociedade que pretendesse ajudar a construir.

De acordo com o exposto, cabem ressaltar que lamentavelmente, não se tem considerado tais pressupostos inerentes ao planejamento. Este é praticado pelo professor apenas como uma técnica de previsão de recursos didáticos, que apesar de importantes, prescindem dos aspectos políticos e pedagógicos que é o que devem orientar os meios necessários para a consecução dos fins pretendidos.

Os moradores das reservas Quilombolas são atraídos em permanecer nesta Vila por diversos motivos e os principais fatores são os fortes laços familiares existentes nesta população seguidos de uma íntima relação com a natureza e em especial apego histórico pela terra, levando em consideração a necessidade de manter o território e a garantia da sobrevivência observada através do trabalho no cultivo do solo, a retirada de recursos naturais ali existentes além da continuidade das tradições culturais que se tornaram um referencial da comunidade em relação ao Estado do Amapá.

Sabe-se que os grupos humanos são constituídos por uma grande diversidade cultural, sendo que o que condiciona essa diversidade é o ambiente geográfico, social, político e cultural onde a população está inserida, teoria esta desenvolvida por muitos historiadores.

Os habitantes dos quilombos adquiriram ao longo de sua vida conhecimento e experiência passada de geração para geração ao longo da história.

O homem pode sofrer duas mudanças culturais ao longo de sua vida, uma interna, nesse caso a mudança é quase imperceptível que é própria da dinâmica cultural, e outra resultante do contato de um sistema cultural com outro, nesse caso o processo pode ser mais rápido e brusco, mais também pode acontecer sem grandes traumas (Laraia, 2005, p. 63)

Assim, a modernização em contraposição ao conservadorismo compreende aos fenômenos onde grupos de indivíduos que tem culturas diferentes entram

em contato com mudanças nos padrões de cultura original de um dos grupos ou de ambos.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento da reserva Quilombola do Curiaú, grande parte das criações e realizações dos seus habitantes foi sendo conservada, transformada e transmitida de geração para geração, dos mais velhos para os mais novos, por meio de diferentes meios de comunicação.

A quantidade de experiências e realizações religiosas, tecnológicas, culturais econômicas, comportamentais à disposição dos seus habitantes aumenta a cada dia. A transmissão dessas experiências e realizações ampliou e transformou e ainda continua ampliando e transformando as relações de cada morador com o que se considera como pertencente a modernidade frente ao conservadorismo.

Franco (2005) explica que não há como negar que hoje se torna impossível viver num ambiente sem interferência das transformações próprias da modernidade. Caso se desejasse manter o conservadorismo, isso somente poderia acontecer se a os membros da comunidade do Curiaú vivesse totalmente isolada das outras.

Naturalmente isso é algo impossível, pois no mundo atual, onde os meios de comunicação permitem obter informações dos mais variados lugares e o poder de locomoção também oferece a oportunidade de ir a tantos lugares não há como não haver mudanças nos hábitos e costumes da comunidade do Curiaú, pois “o homem tem a capacidade de questionar seus hábitos e modificá-los” (Fávero, 2005).

Algumas percepções da modernidade e as suas articulações com o conservadorismo estão presentes no modo de vida dos atores sociais. Em relação a isso, pode-se afirmar que aquilo que se encontra nos livros de história do Amapá, nos documentos escritos, nos objetos, nos vestígios que possibilitam ao historiador compreender as diferenças entre a modernidade e o conservadorismo são apenas interpretações inacabadas da história das comunidades quilombolas.

Desta forma, surge a história de mulheres, negros, trabalhadores, enfim a história, em vez de se configurar a narrativa comum a todos, passou a dar existência e visibilidade às várias narrativas. O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. (Laraia, 2005, p.45)

No contexto das relações entre os moradores da Reserva Quilombola do Curiaú é comum que exista uma oposição entre a modernidade e o conservadorismo, especialmente nos hábitos das gerações atuais e as mais antigas.

Os falares do interior são marcados por influências diversas de outros grupos sociais, incluindo-se nessa composição características indígenas, caboclas e afrodescendentes. Enfim, são os muitos e variados costumes dessa comunidade.

Na realidade, de qualquer perspectiva que se aborde o desenvolvimento da Reserva Quilombola do Curiaú, deve-se considerar suas condições e circunstâncias de uso e sua relação com o restante da sociedade que se localiza na área urbana, sob suas mais variadas formas de atualização.

O ideal entre a modernidade e o conservadorismo, por exemplo, é originariamente de ordem ideológica – política e religiosa. Assim, por exemplo, da concepção de língua sagrada e de cultura, chega-se à concepção de língua única e pura, língua de instrução, símbolo da identidade, também única, de uma nação. Da mesma forma, os dialetos e as variedades não padrão, concebidos como formas incorretas e impuras, não servem para ser ensinados nas escolas, ficando, portanto, à margem das atividades e das esferas oficiais da sociedade e do Estado (Cagliari, 2003, p. 78)

Por isso, a relação conflituosa entre a modernidade e o conservadorismo sempre marcou as interações naquela região, como pode ser observado nos

registros mais antigos da história dos quilombos. Nas origens da cultura e da tradição sempre existiu a oposição entre o que é moderno e o que se convencionou denominar de tradicional.

Assim, no que tange a constituição dos costumes afrodescendente existem muitas hipóteses: a evolucionista, a criou lista e a hipótese sócio histórica. Acredita-se que em relação a esta última existe maior coerência para os fins e propósitos do estudo sobre a história cultural do Amapá e a historicidade afrodescendente (Castro, 2000, p. 82).

As manifestações populares, especialmente aquelas associadas a as expressões populares nas reservas quilombolas, indicam a necessidade do indivíduo em proteger e a valorizar as tradições das culturas populares, em prol da diversidade cultural, culminando com uma longa espera e aguardadas aspirações de amplos segmentos que nunca tinham tido acesso às políticas públicas de cultura.

Sendo assim, as festividades, os mitos, as lendas, as tradições orais que povoam o modo de vida dos moradores dos quilombos, através de séculos de preciosa elaboração, vêm enriquecendo e preservando seus valores e características originais, constituindo-se uma fértil cultura genuinamente amapaense, em suas múltiplas expressões.

Canto (2005) explica que ao contrário do que se poderia pensar, embora corram o risco de descaracterizar-se diante da grande homogeneização determinada pela lógica de mercado e imposta pela globalização, essas expressões têm mostrado um insuspeitado fôlego de preservação nesse diálogo constante com as inovações da contemporaneidade.

Dessa posição decorre uma conclusão de caráter tanto cultural quanto político. Culturalmente, não se deveria julgar a cultura popular como inferior ou como mera imitação degenerativa da cultura mais elitizada, pois, antes de mais nada, esta é diversa, rica a seu modo. Em seguida, se o povo da reserva Quilombola

apresenta-se como autônomo em sua cultura, não se poderia admitir que este é simplesmente manipulado politicamente, espectador passivo, ou que se enxergue sempre como agregado, dependente da cultura, como os modelos dominantes nos tentam fazer crer.

O surgimento de diversos movimentos culturais especialmente surgidos da ação coletiva do povo no Estado do Amapá em busca de uma identidade local leva a questionar se realmente cada região tem uma identidade própria proveniente de um passado original identificável. Ao olhar o norte do país, é possível identificar um movimento que associa o nortista com uma cultura ligada a tradição interiorana. Há todo um passado de conflito, de lutas, que remete a um passado glorioso, que serve de referência.

A importância que a identidade regional ganha sobre o global está relacionada com o processo de modernização. Ao se falar em modernidade em oposição ao convencionalismo, deve-se lembrar de que a isto não é um fenômeno recente: A modernidade é inerentemente globalizante e que o modo de vida atual foi, desde o início, um elemento capaz de agregar pensamentos e valores.

A cultura, do modo como é concebida nos dias atuais, torna-se uma denominação sujeita a várias interpretações. Por exemplo, além da religião, fazem parte da cultura os modos de se alimentar, de vestir-se, de combater ou de seguir os rituais religiosos. Os antropólogos que seguem este conceito podem até ser dividido naqueles que se interessam em procurar aquilo que é comum entre as várias culturas espalhadas pelo mundo, e aqueles outros que têm o seu interesse voltado exclusivamente para o que é original, singular, único, naquela cultura.

Isso leva o pesquisador a compreender que durante boa parte do século XX e no início do século atual a cultura continua no centro dos debates em torno de sua importância na formação do indivíduo e na tolerância aos hábitos que são vistos como excêntricos ou mesmo diferentes dos padrões comumente aceitos.

Reconhecendo que a discussão em torno do assunto merece ser revista e se apresenta como uma oportunidade para se discutir os conceitos associados a cultura e aos hábitos de comunidades quilombolas, a partir de uma visão antropológica que destaque a influência da Modernidade nos hábitos e costumes do povo negro sobre a formação da identidade da comunidade amapaense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernidade não pode ser restrita a simples descrições de fatos, pois isso não contribuiria para uma análise crítica de sua evolução, através de interpretações dos acontecimentos e das relações entre eles. Saber fatos não é suficiente para que se compreenda a sociedade em que os homens vivem, nem tampouco a modernidade tal como se concebe nos dias atuais.

Assim, entender a história a respeito do desenvolvimento da Modernidade e de sua influência sobre a cultura e tradicionalidade nas regiões quilombolas é dar conta de superar os desafios de desenvolver a percepção crítica, aumentando o destaque dado a todo o conhecimento científico, compartilhando as descobertas da ciência histórica, evoluindo da simples reprodução do saber à atividade de entender a história, buscando-se formar o homem que tem a capacidade de perceber como se transforma a estrutura do mundo a partir da Modernidade, não se contentando com a simples aparência das coisas e a superficialidade de conhecimento técnico.

A Modernidade nos quilombos deve então ser percebida como uma sucessão de fatos e transformações que atendem as necessidades de desenvolvimento social da comunidade. Ela é o resultado da ação coletiva do povo, frente às estruturas de dominação e poder.

Compreende-se que, o objetivo da Modernidade na transformação dos costumes, tradições e cultura dos quilombos é desenvolver a capacidade crítica, elaborar conhecimentos e concluir que esses

aspectos são produzidos socialmente e sujeitos a mudanças.

É necessário assumir a posição de buscar na atuação dos homens, a construção e a elaboração dos acontecimentos sociais em todas as suas dimensões. Essa construção não é apenas individual ou particular, mas coletiva. Deve-se fazer uma análise do processo histórico para que se compreenda como as dificuldades humanas surgiram e se desenvolveram.

Para isso, é preciso compreender claramente o que está envolvido na Modernidade em seus aspectos culturais e históricos. É na passagem da familiarização para uma apreensão mais aprofundada da Modernidade, que o trabalho do historiador constitui uma importante contribuição para que a humanidade analise e identifique seu papel nas mudanças sociais a serem efetivadas.

Assim, é preciso que o homem obtenha o conhecimento científico por causa da necessidade de entender o que é, para que e de que forma a história política pode romper com o passado e abrir caminhos para que se adquira um novo sentido para vida.

REFERÊNCIAS

Almeida, Roberto S. **Formação na modernidade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Alvim, P. A. **Modernidade e memória**. 2 Ed. São Paulo: Contemporânea, 2010.

Azevedo, S.R; Darós, L. **Modernidade na história**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2009.

Bauman, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Bourdieu, Pierre. **A modernidade: desafios e entrelaçamentos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

Braudel, P. **Modernidade e a tradicionalidade**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Edurj, 2002.

Canclini, Samuel. **Globalização, modernidade e pós-modernidade**. São Paulo: Atlas, 2003.

Giddens, A. S. **Qualificação para a modernidade:** perspectivas e possibilidades. Porto Alegre: Mediação, 1990.

Gilroy, Anton. **Modernidade e transformação cultural.** São Paulo: Ática, 2002.

Harvey, Antônio. **O mal-estar na modernidade.** 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

Laraia, A. **Cultura.** 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Vidal, Laurent. **Mazagão, a cidade que atravessou o Atlântico:** do Marrocos à Amazônia. São Paulo: Martins, 2008.

Siqueira, T. S. **Modernidade:** desafios à cultura tradicional. São Paulo: Moderna, 2009.

Soares, Marcelo Andrade; RODIGUES, Maria Emília Brito. Amapá: **vivendo a nossa história.** Curitiba: base, 2008

Thompson, L. **Modernidade vazia:** Aspectos culturais. São Paulo: EDUSP, 2002.

Torres, Claudio Severo **Antropologia da escravidão:** o ventre de ferro e dinheiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Videira, Lino Piedade. **Marabaixo, dança Afrodescendente:** significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Ed. UFC, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA O ENSINO DE ARTES¹

THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR ARTS EDUCATION

Lindaci Pinto Favacho ¹

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema “A importância da formação docente nas instituições de ensino superior para o ensino de Artes”, tendo como objetivo analisar a formação docente e suas implicações na prática pedagógica do professor no ensino superior, identificando-se os principais reflexos dessa formação na qualidade do ensino ministrado pelos docentes nessas instituições. Como metodologia para o desenvolvimento do estudo foi utilizada a consulta aos referenciais bibliográficos que se referem a temática, com a finalidade de verificar como o processo de formação docente está organizado visando oferecer o necessário estímulo a formação continuada do professor, chegando-se a conclusão de que é necessário que os profissionais das instituições de ensino superior venham a intensificar os esforços no sentido de proporcionarem aos docentes uma formação mais consistente e continuada e, ao mesmo tempo, que os docentes tomem medidas visando o aprimoramento da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Docente. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This course completion paper has as its theme "The importance of teacher training in higher education institutions for teaching Arts", aiming to analyze teacher training and its implications on the pedagogical practice of teachers in higher education, identifying the main reflections of this training in the quality of teaching provided by teachers in these institutions. As a methodology for the development of the study, it was used the consultation to the bibliographic references that refer to the theme, with the purpose of verifying how the teacher education process is organized in order to offer the necessary stimulus to the continued formation of the teacher, reaching the conclusion that it is necessary that the professionals of the higher education institutions intensify the efforts in the sense of providing the teachers with a more consistent and continued formation and, at the same time, that the teachers take measures aiming at the improvement of the pedagogical practice.

KEYWORDS: Continuing Education. Teachers. Public Policies.

¹Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Ispetec; Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva (Fatech - Macapá/Ap) - Licenciatura Plena em Letras e Literatura (Unifap – Macapá/Ap) e Licenciatura Plena em Artes (Unifap – Macapá/Ap).

INTRODUÇÃO

As transformações na sociedade do conhecimento são percebidas dentro das instituições escolares. A sala de aula nas instituições de ensino superior deixou de ser um pequeno espaço dentro do corpo físico da escola para expandir sua influência para o meio que a cerca. O conhecimento também mudou; deixou de ser estático, para ser dinâmico e sujeito a interpretações e modificações a todo o momento. Os acadêmicos também não são os mesmos de décadas atrás. Com o acesso mais fácil à informação estes deixaram de ser apenas receptores passivos para se tornarem sujeito ativo do seu objeto de estudo. O docente no ensino superior, por sua vez, também deixa seu posto de único detentor de verdades absolutas, para mediar à relação entre a gama de informações e os acadêmicos. Sendo a papel do docente revisto, seus métodos também serão ressignificados.

Assim, as instituições de ensino superior têm como atribuição auxiliar no trabalho dos profissionais, incluindo a necessidade de promover a formação inicial e continuada destes. Quando isso não acontece, o resultado é a existência de docentes em salas de aula que revelam um despreparo pedagógico e didático para lidar com os problemas do cotidiano nas instituições superiores e com métodos e estratégias inovadoras.

Desse modo, é importante a abordagem do título “A importância da formação continuada do professor para a prática docente nas instituições de ensino superior” como forma de evidenciar a necessidade da formação docente continuada e, principalmente, a importância de estimular o profissional que atua nas faculdades e universidades a assumir o compromisso de aprimorar sua prática pedagógica.

Como problemática busca-se responder ao seguinte questionamento: De que modo a formação continuada do docente pode favorecer a atuação do profissional no ensino superior?

A hipótese do estudo especifica que a formação continuada estimula o docente a melhorar seu desempenho, planejar com eficiência, lançar mão de recursos didáticos adaptados a realidade dos acadêmicos e desenvolver uma prática pedagógica dinâmica e participativa.

Por isso, o objetivo do trabalho consiste em analisar a formação continuada do docente no ensino superior, discutindo-se as possibilidades e perspectivas que surgem para o profissional na soma de esforços para melhoria do processo de ensino.

A abordagem do tema se justifica, pois hoje os desafios que o docente enfrenta no contexto de sua prática pedagógica exige que este busque a formação continuada como forma de contribuir de maneira significativa para a aprendizagem do aluno e, simultaneamente, aprimorar a sua arte de ensino.

A metodologia do estudo baseou-se na revisão da literatura que versa sobre o assunto, com destaque para autores que se reportam a centralidade da temática no contexto da docência exercida no ensino superior.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente discute-se a formação docente como um meio estratégico para a atuação do profissional na sala de aula. Em seguida descreve a formação do professor para que se desenvolva competências específicas a serem utilizadas na prática pedagógica. Na sequência evidencia-se a importância da formação continuada para atuação do docente no ensino superior

A FORMAÇÃO DOCENTE E O AMBIENTE ESCOLAR FORMAÇÃO DO DOCENTE: UM ASPECTO ESTRATÉGICO PARA A ATUAÇÃO

É preciso considerar as instituições de ensino superior espaços de socialização onde são construídas relações de ensino e aprendizagem entre docentes e acadêmicos e esta é a razão de existência dessas instituições. São eles os protagonistas do processo educativo e, lhes proporcionar condições adequadas de

trabalho, é tarefa imprescindível para se garantir a qualidade do ensino. O foco das instituições de ensino superior é a aprendizagem científica do acadêmico, então, adequar a proposta pedagógica, tornando-a mais atraente e significativa ao mesmo, é uma maneira de se construir uma instituição superior mais democrática e menos excludente, em que se priorize a formação da sua autonomia.

Quando se fala em instituições de ensino superior, não se pode deixar de falar de imediato sobre a figura do docente. É ele quem divide o espaço da sala de aula com o acadêmico; assim, seu comportamento e conhecimento exerce forte influência sobre os acadêmicos.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 72), “o trabalho docente é complexo e exige uma variada gama de capacidades e de recursos afetivos e cognitivos”. O profissional docente é, antes de tudo, um educador e, como tal, precisa auxiliar seu aluno em suas diferentes necessidades. Dentre suas principais competências, está a de aceitar e compreender o acadêmico.

Lech (2007, p.10), afirma que

O docente deve construir suas competências articulando saberes de várias áreas. A filosofia, a sociologia e a psicologia estão entre as principais formas de se compreender as diferentes situações com que se depara na instituição superior e na vida.

Percebe-se assim, que o docente deve estar preocupado em desenvolver competências, habilidades e conhecimentos em diversas áreas a fim de estar preparado para superar os desafios que se manifestam no contexto intra e extra institucional, possibilitando o acesso à emancipação humana e transformação social através da transmissão de saberes cientificamente descobertos pela humanidade. Nesse contexto, Alves (2010, p. 52) explica

O coletivo escolar tem a responsabilidade de garantir que o conhecimento científico e filosófico seja oferecido com qualidade a fim de que possam ser transformados em fazeres e saberes para a emancipação intelectual do aluno e que estimulem o domínio de conteúdos que ganharão significação, tanto para educador como para educando.

Eizirik (2001, p. 29) cita que “a ausência de relação e a pobreza da interação são alguns dos problemas que mais fragilizam as instituições de ensino superior atuais”. Isso faz com que ocorra uma coisificação da sala de aula nas universidades e faculdades, o que pode ser entendido como uma aula onde não existe sujeito. Desse modo, pode-se considerar que a falta de qualidade no ensino superior, além de inúmeras razões, também pode estar associada à forma como o docente desenvolve sua prática pedagógica.

FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

De acordo com Vilela (2009) hoje já existe o consenso de que as instituições de ensino superior constituem espaços de formação sociocultural por excelência, ao mesmo tempo em que a tarefa do docente é múltipla, tendo várias facetas: este profissional é, ao mesmo tempo, administrador, gerenciador de suas ações, planejador, sistematizador, programador e avaliador. Também é orientador, buscando cada vez mais compreender a necessidade de ter intensa vida cultural e social participando de projetos e eventos necessários ao seu desenvolvimento e profissionalização principalmente em relação a diversidade sociocultural que se apresenta na instituição de ensino superior.

O docente no ensino superior precisa aprimorar sempre seu conhecimento, com base numa atitude que serve de exemplo para os alunos. Segundo Bordieu (2004, p.19) o profissional “vivencia e compartilha com os alunos a metodologia que está preconizando”. Desta

forma o docente é mediador na educação contemporânea, procurando reconhecer o momento propício de intervir, usando a universidade 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 1991, pp.2.29)

Isso mostra que o docente no ensino superior, a partir do conhecimento acumulado durante os anos de formação pode utilizar metodologias adequadas, auxiliando e expandido o conhecimento dos acadêmicos. Isso favorece a noção de que a educação nas faculdades e universidades deve se tornar um instrumento mais interessante que prepara o acadêmico para o futuro.

Porém, pode-se observar que na prática pedagógica muitas vezes o docente no ensino superior possui muitos saberes, conhecimentos, porém, tem dificuldade de organizá-los e, em muitas situações o planejamento está distante da proposta pedagógica da instituição de ensino.

Nesse sentido, a administração das faculdades e/ou universidades deve conhecer quem são seus docentes, seus saberes e suas identidades profissionais, bem como, levá-los a construir uma identidade profissional positiva, que repercuta numa motivação em busca da qualidade da aprendizagem do acadêmico, e sua realização pessoal. Desta forma,

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão docente no ensino superior, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas

sociedades, adquirindo estatuto e legalidade. (PIMENTA, 2012 p,19).

A partir do pressuposto da autora, constata-se que os docentes no ensino superior devem assumir a postura de profissionais muito acima das capacidades se a finalidade for formar pessoas cidadãos, felizes e capazes de sobreviver em meio a tantos preconceitos e mudanças no contexto da sociedade contemporânea.

SABERES INERENTES À PRÁTICA DO DOCENTE

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 as instituições de ensino superior a se adequar à realidade, sobretudo favorecendo uma educação de qualidade e que responda não só as necessidades no âmbito da sociedade, mas também as necessidades dos sujeitos, ou seja, dos acadêmicos e a valorização de sua realidade local. Neste sentido, a questão que se deve considerar relaciona-se a prática pedagógica, pois esta é o cerne do trabalho do docente no ensino superior (VEIGA, 2008).

Desse modo, é importante conhecer os saberes essenciais a prática pedagógica deste docente, de modo a abrir possibilidades de uma ressignificação do seu trabalho com base na realidade do acadêmico

SABER DERIVADO DO CONHECIMENTO

O saber derivado do conhecimento é condição prioritária para que o docente possa exercer seu trabalho de forma competente e significativa. O acúmulo de conhecimento atualizado proporciona a este profissional saberes que favorecem o desempenho de uma prática pedagógica diferenciada.

Os desafios são grandes para os docentes nas Faculdades e Universidades, pois exige-se que o docente

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 (ALVES, 2010).

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.

SABER DA EXPERIÊNCIA

A questão do exercício da docência, da identidade do professor, com base nos saberes docentes relativos a experiência leva em consideração o caminho percorrido por este profissional, a sua trajetória de vida, formação acadêmica bem como o processo de formação continuada. Diante disso, as instituições de nível superior que irão ressignificar o sentido da prática compreendem a importância da sua identidade docente e de seus saberes para as tomadas de decisões no espaço de aprendizagem, contribuindo com isso para a superação de dificuldades e desafios que surgirem na prática pedagógica, sobretudo, para que se tenha qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, pode-se afirmar que a prática pedagógica tem como um de seus destaques o saber relativo a experiência, onde não existe neutralidade, e sim um contexto rico e diversificado, uma história sociocultural, ainda que muitos docentes não tenham consciência dessa natureza representativa na sala de

aula. De alguma maneira estão interagindo, transmitindo valores e comportamentos, isto é, possuem uma identidade profissional que se constrói a partir dos diferentes saberes relativos à sua experiência. Diante disso Pimenta esclarece

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática pedagógica estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (PIMETA, 1996a).

Ainda sobre os saberes docentes que remetem a experiência, Tardif (2002), refere que as competências, as habilidades de saber fazer em decorrência de sua experiência, são mobilizados e utilizados por eles em seu trabalho diário e, em diferentes espaços, ou seja, tanto na sala de aula quanto na instituição como um todo. Esses saberes derivados da experiência são plurais, diversificados, destacando-se no processo de mediação da aprendizagem os saberes relacionados à tríade formação profissional, currículos e toda a experiência vivenciada pelo docente

Os conhecimentos, competências, habilidades saber fazer, etc... são mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola, os saberes são plurais, ou seja, na prática pedagógica o professor coloca-se em ação para mediar o processo de aprendizagem e dentre eles destacamos uns da formação profissional, os currículos e as experiências (TARDIF, 2002, p. 10)

Nesse sentido, as instituições de ensino superior devem conhecer quem são seus docentes, seus saberes e suas identidades profissionais, bem como, levá-los a construir uma identidade profissional positiva, que repercuta numa motivação em busca da qualidade da

aprendizagem do acadêmico, além da realização pessoal.

Desta forma,

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão docente, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta as necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto e legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem as novas demandas da sociedade. (PIMENTA, 2012 p,19).

A partir do pressuposto da autora, constata-se que é necessário a existência de profissionais muito acima das capacidades se a finalidade for formar pessoas cidadãs, felizes e prontas para sobreviver em meio a tantos preconceitos e mudanças no contexto da sociedade contemporânea; construir ou produzir conhecimento requer assumir que o educador e o educando são sujeitos que utilizam sua capacidade cognitiva, que estão em busca de alguma coisa de que precisam para responder aos problemas e aos desafios que lhes são impostos. Assim, a educação é comunicação, é diálogo, à medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1987).

O conhecimento prévio dos acadêmicos em instituições de ensino superior é espontâneo mediante a realidade sociocultural onde vivem, visto que o desenvolvimento se realiza na troca de experiências com o grupo inserido. Neste caso o docente funciona como um mediador social na relação com os alunos através das experiências e vivências sociais.

Assim sendo, esses conhecimentos podem ser mediados pelo docente, como acentua Paulo Freire (1987) pois os saberes são mediados pelas interações no contexto das relações sociais construídas pelos docentes, pois, não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro, pois, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O SABER PEDAGÓGICO

Pode-se dizer que é no processo de saberes pedagógicos que o docente no ensino superior estabelece, constrói o sentido para a sua identidade profissional. Uma identidade que, para ser elaborada, deve ocorrer no embate de situações ora inerentes ao campo afetivo do docente e sua relação com sua prática pedagógica, ora nas estruturas pertinentes ao contexto em que está inserido, isto é, nos impactos exigidos pelas transformações sociais.

É também através desse processo de saberes pedagógicos que o docente nas Faculdades e Universidades, estabelece um vínculo com os acadêmicos e, este conhecimento possibilita novas experiências não só para o aluno, mas para o docente que compartilha uma cultura de experiências que o leva a refletir sobre seu desenvolvimento, sua prática e sobre as teorias que sustentam seu processo de ensino e aprendizagem, pensa-se, e com isso, busca-se resultados concretos e significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Brandão (2002) esses saberes servem de base para a leitura e a interpretação da realidade dos sujeitos. Assim, todo esse processo de ações e determinações prescritivas leva o docente a fazer somente o essencial no desenvolvimento do seu trabalho. A ação pedagógica voltada para o aprofundamento da visão crítica do acadêmico acaba por ser substituído pelo trabalho proforma. Os currículos

oficiais, dessa forma, afetam negativamente tanto a autoimagem docente, como o ambiente de trabalho nas instituições de ensino superior.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O docente no ensino superior 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 nível superior. 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo compreendeu-se que a formação continuada para a atuação no ensino superior é um aspecto central para o desenvolvimento de uma prática estimulante, capaz de tornar o professor preparado para os desafios educacionais e as contradições de um sistema educacional que está muito aquém do que se espera de nações em desenvolvimento.

Por isso, 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.

Assim, conforme a hipótese do estudo está mostrou-se verdadeira pois quando a formação

continuada estimula o professor a melhorar seu desempenho, planejar com eficiência, lançar mão de recursos didáticos adaptados a realidade do alunado e desenvolver uma prática pedagógica dinâmica e participativa.

Diante disso o objetivo do estudo foi alcançado uma vez que mediante a revisão da literatura analisou-se a formação continuada do docente no ensino superior, discutindo-se as possibilidades e perspectivas que surgem para o profissional na soma de esforços para melhoria do processo de ensino.

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.

Constatou-se que a idéia de que uma vez finalizado o nível superior o profissional está definitivamente formado é ultrapassada. Essa concepção já não mais atende as exigências do mercado. Por isso, as instituições de ensino superior precisam avançar. A formação continuada do docente no ensino superior, portanto, deve incorporar uma proposta coerente com a realidade social destes e dos alunos, resgatando a educação como direito social numa perspectiva coletiva, sem prejuízo do direito individual.

Assim, a formação continuada do docente para a atuação no ensino superior precisa ser estimulada, de modo a se desenvolver uma prática pedagógica baseada na transmissão e apreensão de valores em associação com o conhecimento a ser adquirido no espaço da sala de aula. Somente assim, será possível formar o aluno participativo e crítico e manter a prática pedagógica caracterizada pela eficiência e autonomia.

Uma sugestão importante seria a implementação de políticas de formação continuada

voltadas para os professores que possuem a graduação, incentivando a frequência destes e, conseqüentemente, o aprimoramento de sua prática pedagógica. Outra sugestão é a adoção de recursos, instrumentos e propostas de formação em serviço, uma vez que o professor tem a disposição uma realidade de onde pode extrair experiências que conjuguem teoria e prática em benefício do exercício da docência no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Lúcia. **História da formação de professores**. São Paulo: Moderna, 2010.

BORDIEU, Pierre. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 9. ed. Nylson Paim de Abreu Filho, org. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2005.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no DOU de 02 de janeiro de 1998.

CUNHA, L. A. **A educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo/ Brasília/ Niterói: Cortez/FLASCO/EDUFF, 1996.

DEMO, Pedro. **Aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DIMENSTEIN, Alberto. **Formação de professores: políticas e práticas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

DI SANTO, N. F. **Professor e a formação continuada: desafios à prática profissional**. 2 ed. São Paulo: Contemporânea, 2003.

FALSARELLA, Alberto de Sá. **Formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2004.

FONTES, Denis S. **Qualificação de professores: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Atividade docente e formação continuada**. 2 ed. São Paulo: Contemporânea, 1996.

GAGNÉ, D. F. **Políticas públicas para a formação de professores**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 1991.

- GATTI, Bernadete A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.** Fundação Carlos Chagas.
- GOODSON, F. D. **Formação continuada e os desafios da prática docente.** São Paulo: EDUSP, 1994.
- HILSDORF, T. S. **Formação ou capacitação: desafios à atividade do professor.** São Paulo: Moderna, 2003.
- IMBERNÓN, F. J. **Formação de professores e a aquisição de competências.** São Paulo: Cortez, 2004.
- LECH, Ana B. et al. **Formação em serviço: estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro.** São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCK, Heloísa. **Avaliando a formação de professores no contexto das políticas educacionais.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- NORONHA, Carlos H. **Formação de professores e o exercício da prática pedagógica.** São Paulo: EDUSP, 1999.
- NÓVOA, Antônio. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro.** São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PACHECO, Antônio F. **Formação docente e políticas públicas.** São Paulo: Moderna, 2001.
- PERRENOUD, Phillipe. **Professor: precariedade no vínculo profissional.** São Paulo: EDUSP, 2005.
- PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMETA, Sema Garrido. **Os saberes docentes na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- _____. **Práticas metodológicas e saberes docentes na educação popular.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- _____. **Desafios do ensino na prática pedagógica do professor,** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- _____. **A sala de aula como espaço de construção do conhecimento no ensino multisseriado.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- RAMOS, Ricardo Lino. **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, Otaíza. **História das políticas para a formação de professores.** 3 eds. São Paulo: EDUSP, 2001.
- VILELA, Leon D. **Professores: a autoridade do argumento na formação continuada.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- SILVA, Adamastor N. **O professor precisa de vida digna: formação para revalorizar o papel do professor.** São Paulo: EDUSP, 2003.
- ZABALA, Maria Augusta L. **O professor avaliado: história e cultura da formação docente no Brasil.** São Paulo: Moderna, 2008.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA ESCOLA PÚBLICA

ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INCLUSION OF THE VISUALLY IMPAIRED IN PUBLIC SCHOOL

Elainy Gouvêa Alfaia¹

RESUMO

Este artigo intitulado "Tecnologias assistivas no processo de inclusão do deficiente visual na escola pública" a partir da constatação de que o processo de inclusão dos deficientes visuais e seus entraves, mostra uma realidade ainda adversa, pois esse processo ainda não está plenamente efetivado. Assim, os objetivos do trabalho consistem em analisar de que forma as tecnologias assistivas estão sendo implementadas na prática didática, a fim de possibilitar a inclusão dos deficientes visuais, analisar a literatura existente e as políticas públicas direcionadas ao tema, bem como fomentar a importância da qualificação dos professores para lidar com as tecnologias assistivas voltadas para a aprendizagem do deficiente visual, priorizando o desenvolvimento da criticidade no ambiente escolar. A metodologia da pesquisa baseia-se na revisão da literatura realizada de forma qualitativa. Após o estudo, inferiu-se que existem obstáculos à proposta da inclusão, sendo o principal deles é a falta de preparo do professor do AEE/ausência de um maior número de recursos assistivos, além da ausência do Corpo Técnico para atuar na educação inclusiva de alunos com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVES: Deficiência Visual. Tecnologia. Inclusão. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article entitled "Assistive technologies in the process of inclusion of the visually impaired in public schools" from the observation that the process of inclusion of the visually impaired and its obstacles, shows a still adverse reality, as this process is not yet fully implemented. Thus, the objectives of the work are to analyze how assistive technologies are being implemented in teaching practice, in order to enable the inclusion of the visually impaired, analyze the existing literature and public policies directed to the subject, as well as promote the importance of qualification of teachers to deal with assistive technologies aimed at learning for the visually impaired, prioritizing the development of criticality in the school environment. The research methodology is based on a qualitative literature review. After the study, it was inferred that there are obstacles to the inclusion proposal. The main one is the lack of preparation of the AEE teacher/absence of a greater number of assistance resources/absence of the Technical Staff to act in the inclusive education of students with visual impairments.

KEYWORDS: Visual Impairment. Technology. Inclusion. Learning.

¹ Mestra em Ciências da Educação (UNIVERSIDAD ISPETEC); Pós-Graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão (FACINTER–Curitiba/Pr); Licenciatura Plena em Pedagogia (UNIFAP–Macapá/Ap).

INTRODUÇÃO

A abordagem do tema surgiu da inquietação em relação a necessidade que existe de se oferecer o apoio educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente aqueles que possuem deficiência visual, no sentido de busca suprir a demanda existente a partir de um processo pedagógico que priorize a inclusão, preservando e promovendo o respeito às diferenças contidas no ambiente escolar.

No processo de inclusão dos deficientes visuais e seus entraves, mostra uma realidade ainda adversa, pois o processo de inclusão ainda não está concretizado. Existem dificuldades ao acesso da leitura para os deficientes, outros recursos didáticos como também o uso das novas tecnologias.

A relevância de abordar um tema como o atendimento e apoio pedagógico a alunos com deficiência visual ocorreu na medida em que a referida temática faz parte do cotidiano de muitos profissionais que lidam diariamente com essa clientela tão singular.

Ademais, é um tema que suscita um grande debate não só num âmbito da gestão institucional, mas também na família e na sociedade, pois é necessária a criação de políticas públicas voltadas para qualificação de todos os educadores e profissionais que atuam no contexto escolar, a fim de que seja desenvolvida a interação de conhecimentos entre comunidade, escola e demais instituições além dos profissionais que atuam junto a essa clientela especial.

O trabalho visa analisar como ocorre o processo de inclusão educacional do aluno cego a partir da utilização das tecnologias assistivas, mediante a pesquisa junto a escola com vistas a integração educacional plena do educando com deficiência visual no contexto do ensino e aprendizagem.

Dessa forma, justifica-se a discussão do tema pois torna-se importante analisar o processo de inclusão do aluno cego, tendo em vista que a educação formal constitui um instrumento de grande significância na

inclusão dos alunos com essa deficiência. Dessa forma, acredita-se que os professores devem utilizar em sua prática materiais adaptados as necessidades do deficiente visual, bem como metodologias capazes de integrar o aluno e torna-lo participante ativo do processo educacional do qual faz parte.

A relevância de abordar um tema como as tecnologias assistivas como elementos de inclusão para o deficiente visual no âmbito escolar ocorreu na medida em que a referida temática faz parte do cotidiano de muitas escolas. Ademais, é um tema que suscita um grande debate não só num âmbito escolar, como na família e na sociedade, pois é necessária a criação de políticas públicas voltadas para qualificação de todos os educadores, a fim de que seja desenvolvida interação de conhecimentos entre comunidade, escola e funcionários.

O trabalho visa analisar o papel das tecnologias assistivas no processo de integração educacional. Sendo assim, questiona-se: como os professores estão utilizando as tecnologias assistivas na prática inclusiva junto aos alunos com deficiência visual?

Analisar as tecnologias assistivas torna-se fundamental no processo de aprendizagem, tendo em vista que é um instrumento de grande significância na inclusão dos alunos especiais. Dessa forma, acredita-se que os docentes utilizam em sua prática didática materiais adaptados (tecnologias assistivas) as necessidades do deficiente visual.

Assim, é de competência da escola, dos gestores e demais profissionais da educação adequar o ambiente de ensino para atender de forma eficiente os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo melhores condições para inserir o aluno de forma consciente no processo sócio educacional. Diante da complexibilidade do sistema que envolve o alunado, as ações de um educador sozinho não atingiriam com excelência os principais objetivos da educação inclusiva.

Nesse sentido, é de competência do município e Estado realizar o mapeamento e check-up da demanda de sua população, orientar as instituições quanto às

necessidades nelas presentes e instigar o desenvolvimento de novos serviços necessários como promover e dar publicidade através de ciclos de palestras, cursos, com profissionais especializados para informar, orientar e esclarecer a comunidade escolar sobre como trabalhar com alunos com baixa visão e cegueira. Assim, somente com a qualificação dos docentes e demais profissionais, a escola poderá ser considerada inclusiva quando estiver estruturalmente e conjuntamente organizada para oportunizar aos alunos independentemente de suas diferenças um ensino com qualidade.

Com base no exposto, esse estudo tem como objetivos analisar de que forma as tecnologias assistivas estão sendo implementadas na prática didática, a fim de possibilitar a inclusão dos deficientes visuais, analisar a literatura existente e as políticas públicas direcionadas ao tema, bem como fomentar a importância da qualificação dos professores para lidar com as tecnologias assistivas voltadas para a aprendizagem do deficiente visual, priorizando o desenvolvimento da criticidade no ambiente escolar.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A contextualização da educação especial no Brasil se inicia com os avanços da inclusão que está diretamente ligada as questões sócias culturais, pois de acordo com Corcini e Casagrande (2016), que durante o período do Brasil Colônia, não haviam nenhum tipo de atenção por parte do poder público, e viviam como a escória da sociedade e que pouco houve atenção para a situação de total desprezo em que eram submetidas.

Compreende-se que a trajetória da Educação Especial no Brasil acompanha a tendência mundial, ou seja, é marcada pelo paradigma da institucionalização fundamentada na história de abandono de crianças,

prática adotada em diversos países da Europa. No final do século XVII, há solicitações de providência ao rei de Portugal feitos pelo governador da Província do Rio de Janeiro contra os atos desumanos de se abandonar crianças nas ruas, onde eram devoradas por cães, mortas de frio, fome e sede (STOBAUS; MOSQUEIRA, 2004).

Percebe-se que no Brasil, a atenção formal das pessoas com deficiência, iniciou-se no século XVII,¹ sendo ideia importada da Europa, no período Imperial, com a adoção de internatos. A fundação do Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, em dezembro de 1854, no reinado de D. Pedro II por meio do Decreto nº 1428, marcou o início da educação especial para as pessoas com deficiência.

Segundo BRASIL (2010) Esse mesmo instituto recebeu a denominação de Instituto Nacional dos Cegos, criado pelo Decreto nº 408. Após três anos da fundação desse Instituto, D. Pedro II, atendendo à solicitação de amigos ou de pessoas próximas a ele, criou a segunda instituição, denominada Instituto de Surdos-Mudos.

Dessa forma, o Paradigma da Institucionalização no século XVII marcava o atendimento às pessoas com deficiência em caráter assistencialista. Após a criação desses institutos pôde-se perceber com maior frequência, mesmo que de forma paternal ou assistencial, que o país passou a dispensar mais atenção à pessoa com deficiência e a educação especial, que se destinava às pessoas com deficiência.

Segundo MAZZOTA (2011), em ambos os institutos anteriormente citados, eram cada vez maiores os números de alunos cegos e surdos. Devido a isso, em 1883 houve o primeiro congresso de Instrução Pública, com o objetivo de se discutir a educação desses alunos, bem como a formação de professores que pudessem atender essa clientela. Esse debate resultou na criação do Hospital Juliano Moreira, em 1874, na Bahia, cujo

¹ É importante ressaltar que até o século XVIII, no mundo, as pessoas com deficiência eram vistas como seres místicos ou com poderes ocultos, especialmente por não

se revelarem a “imagem e semelhança de Deus” (COGOY E KOCOUREK, 2008, p. 3)

objetivo era mais o atendimento clínico que assistencialista educacional.

A partir do século XIX a sociedade passou a defender que o melhor era criar organizações separadas onde as pessoas com deficiência pudessem receber melhor atendimento. Eram instituições de assistência, tratamento e estudos. Ainda nesse período não se pensava em integrar as pessoas com deficiência à sociedade ou à família. “As primeiras propostas de atendimento de uma educação chamada ‘especial’ surgiram associadas às características de cuidado/afastamento e à intervenção de tipo ortopédica, no sentido de corrigir o sujeito desviante” (BAPTISTA, 2013, p. 47).

Diante desse cenário foram criadas instituições para o atendimento específicos de crianças com deficiência que foram o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, no Rio de Janeiro, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), criado pelo cego brasileiro José Álvares de Azevedo que estudara em Paris.

Na opinião de Correia (1997) a medida que os conceitos de justiça e igualdade ao se expandindo, as crianças e suas famílias evoluem de uma questão de passividade para um progressivo descontentamento com os procedimentos escolares que conduzia a segregação e exclusão das crianças ditas deficientes. Nos últimos cem anos observou-se um processo muito lento da integração e participação da criança com deficiência (STOBAUS; MOSQUEIRA, 2004).

No Brasil o atendimento especial às pessoas com deficiência teve início no século XIX, em 12 de setembro de 1854, através do decreto imperial nº 1428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o imperial Instituto dos Meninos Cegos (JANNUZZI, 2012).

Segundo Zaqueu (2012) no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação

na Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff. Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial. Ainda catorze estabelecimentos de ensino regular, que atendiam também alunos com outras deficiências. Dentre essas instituições de ensino regular destaca-se o Colégio dos Santos Anjos, fundado em 1909, no Rio de Janeiro com atendimento específico aos deficientes intelectuais (MAZZOTTA, 2011, p. 31).

BRASIL (2000) afirma que a partir do século XX, aproximadamente na década de 50, as instituições assistenciais passaram a aumentar e juntar-se a federações estaduais e nacionais e o sistema público começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação, e a realizar campanhas nacionais de educação de deficientes ligadas ao Ministério de Educação e Cultura.

Dessa forma, foi somente a partir da década de 60 que o Brasil criou vários centros de reabilitação para atender a todos os tipos de deficiência, amparados no Paradigma de Serviços, que visava à integração da pessoa com deficiência na escola, na comunidade e nas diversas instâncias da sociedade.

Segundo MAZZOTA (2011) nesse período importa destacar alguns fatos marcantes na educação Especial no Brasil como o Decreto nº 48.252, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, do Instituto Benjamin Constant; o Decreto nº 48.961 que cria a campanha Nacional de Educação e Reabilitação Mentais (CADEME), e mais precisamente em 1963, a criação da Federação Nacional das APAES, na área de deficiência mental. (BRASIL, 2000).

No ano de 1948, começa a surgir os primeiro documentos legais a respeito da pessoa com algum tipo de deficiência, precisamente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seus artigos 1º, 2º

e 7º, além dos itens 1 e 2 do artigo 26 e mais o artigo 27 “ de maneira geral, está assegurado às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a vida digna, a educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade” (ARANHA, 2001, p. 14)

É importante destacar que, em relação à inclusão, dois eventos foram mundialmente significativos e podem ser considerados marcos dessa proposta, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que buscava garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação; e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, onde foi oficializado o termo inclusão (BATISTA, 2006).

Nessa Conferência, foi elaborado e emitido o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais”, sobre os princípios, a política e a prática da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, apontando a urgência de ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade das crianças, e atender qualquer que sejam as necessidades físicas, sociais e linguísticas. Estariam aí incluídas as pessoas com deficiência, crianças de rua, as que trabalham, as nômades, as de minorias culturais e sociais. Essa declaração é “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 2009, p.146).

Esses acontecimentos internacionais ocorreram no período entre a promulgação da Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) e o Brasil se fez presente em Jontiem e Salamanca, assumindo o compromisso de mudar sua política educacional, pois no Brasil a cerca de 15 milhões de pessoas com deficiência, segundo a

Organização das Nações Unidas. (CARVALHO, 2009, p. 121).

Em meados de década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar, denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surgiu como uma reação contrária ao processo de integração. A escola inclusiva, isto é, a escola para todos deve estar inserida num mundo inclusivo onde as desigualdades não atinjam os níveis abomináveis com os quais temos convivido (CARVALHO, 2009, p.111).

A partir de então o conceito de inclusão passou a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração. O processo de integração passa a ideia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo que o aluno deve seguir. A inclusão considera a inserção de alunos por meio de outro ângulo, isto é, reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais, etc.), e ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional (BUENO, 2009).

O princípio da inclusão exige uma transformação da escola, pois caberá a ela adaptar-se às condições dos alunos, não ao contrário, os alunos adaptarem-se a escola. E ainda, a inclusão não se limita ao atendimento aos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas demonstra apoio a todos que fazem parte da escola: professores alunos e pessoal administrativo (DECHICHI, 2001).

No que se refere à educação especificamente, a mesma preconizou como um dos princípios para o ensino, a “*igualdade de condições de acesso e permanência na escola*” (art. 206, inc. I), acrescentando que o “*dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a*

capacidade de cada um” (art. 208, inc. V)(BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art. 205).

Desse modo, o mais importante ordenamento pátrio do país garante a todos o direito à educação e o acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor idade, deficiência ou ausência dela.

A HISTÓRIA DOS CENTROS DE APOIO PEDAGÓGICO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: POLITICAS PÚBLICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS

Em relação especificamente ao surgimento dos Centros de Apoio Pedagógico no Brasil estes começaram suas atividades no início do século XXI, em São Paulo com o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, tendo como perspectivas implantar um CAP em pelo menos cada Estado do Brasil, onde atualmente tem funcionado o apoio pedagógico aos alunos com algum tipo de necessidade especial seja esta visual, auditiva ou mesmo motora.

Os CAPES obtiveram grande destaque, inicialmente, mediante ação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que se tornou uma das primeiras instituições representativas do Poder Público a oferecer atendimento especializado para os familiares de alunos que acorriam aos seus serviços reconhecendo esse centro com o referência para os participantes da Educação Especial ofertada nas instituições públicas daquela cidade

Logo, uma rede de apoio passou a se manifestar. O Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), passou a ser atrelado ao Centro de Atendimento Especializado (CAESP), que por sua vez está sob a administração da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB).

Nos programas e propostas enfatiza-se as boas práticas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva,

tendo por finalidade promover ações elaboradas e concretizadas por educadores nas instituições de ensino da rede estadual de educação, com vistas a oferecer atendimento a tudo aquilo que preceitua da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Segundo ALVES (2012) o CAPES voltado para o atendimento específicos de deficientes visuais é institucionalizado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial é resultado de um trabalho conjunto entre a SEESP e as entidades filiadas à União Brasileira de Cegos-UBC (Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, Instituto Benjamin Constant e Fundação Dorina Nowill para Cegos)

De acordo com ALTIERI (2013) o centro de Apoio Pedagógico Especializado foi criado no Estado do Amapá através do Decreto 3.711 de 29 de Novembro de 2001, deixando-o vinculado a Secretaria do Estado da Educação, sendo portanto o órgão que foi institucionalizado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) para implementação de 1998 a 2001. Sendo, portanto, de responsabilidade do Ministério da Educação-MEC, administrado por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade.

O CAPES constitui no Amapá um serviço que oferece auxílio pedagógico para alunos pertencentes ao AEE, sendo que o atendimento nesses Centros se estende igualmente a alunos tanto da rede de ensino pública quanto privada e/ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação, desde que devidamente legalizadas pelo Conselho Estadual de Educação. De acordo com a Resolução Nº. 48/2012 CEE/AP em seu art. 9º

Art. 9º Os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) são espaços complementares e suplementares à escolarização dos alunos públicos-alvo da Educação Especial.

§ 1º Para o seu funcionamento, os CAEE, devem:

I. apresentar o Ato de Credenciamento emitido pela Secretaria de Estado da Educação;

II. requerer Autorização de Funcionamento junto ao CEE-AP, apresentando, para tanto, o Projeto Político-Pedagógico.

III. dispor de instalações, equipamentos e recursos didáticos específicos de acordo com a natureza do atendimento prestado;

Assim, o objetivo principal é organizar o atendimento, respeitando as condições individuais de cada aluno e, simultaneamente, estabelecer interface com as instituições de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições.

LARA (2012) informa que o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente visual – CAP realiza atendimento aos educandos com deficiência visual advindo da rede regular de ensino ou da comunidade, além de ministrar cursos destinados aos professores, comunidades e acadêmicos da área educacional buscando aprimorar a qualidade no atendimento.

Considerando o CAP como único Centro especializado no atendimento as pessoas cegas ou com baixa visão do Estado do Amapá, realiza atendimentos ou assessorias tanto na capital quanto nos demais Municípios, conforme solicitação a esta Instituição.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E AS PRÁTICAS INOVADORAS DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR

As tecnologias assistivas, utilizadas como ferramentas de reflexão pedagógica, pode ajudar o professor a tomar consciência de sua prática e a tentar inovar. Mas, para isso é necessário que o professor tenha essa visão para poder evoluir no ensino aprendizagem, que possa fundamentar suas teorias que lhe permitam identificar os problemas, as limitações e o estilo assumido em seu modo de agir.

Desta forma o professor mediador, procura reconhecer o momento propício de intervir para.

[...] promover o pensamento do sujeito e engajar-se com ele na implementação de seus projetos, compartilhando problemas, sem apontar soluções; respeitando os estilos de pensamento e interesses individuais; estimulando a formalização do processo empregado ajudando assim o sujeito a entender, analisar, testar e corrigir os erros. (ALMEIDA, 2001, p.29)

O objetivo de introduzir e promover o uso de tecnologias assistivas é inovar a prática pedagógica. O professor aprende, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar estas tecnologias com maior sucesso. A escola passa a ser então um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro.

Às escolas cabe a introdução das tecnologias assistivas e conduzir o processo de mudança da atuação do professor e aprendizagem do aluno cego, que é o principal ator destas mudanças, capacitar o aluno a buscar corretamente a informação em fontes de diversos tipos. É necessário também, conscientizar toda a sociedade escolar, especialmente os alunos, da importância das mídias para o desenvolvimento social e cultural. As mais avançadas tecnologias poderão ser empregadas para criar, experimentar e avaliar produtos educacionais, cujo alvo é avançar um novo paradigma na Educação.

Segundo Freire (2005, p.20) explica que a formação nunca se dá por mera acumulação. “Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si mesmo” A tecnologia surge taticamente para que o indivíduo seja protagonista nato de sua autonomia e quando a escola disponibiliza o uso da máquina e oferecem meios de garantir o interesse contínuo do aluno.

Os benefícios sócio educacionais do uso das mídias poderão ser perfeitamente notados quando alunos e professores são incentivados a construir uma relação dialética e, ao mesmo tempo, cercada da

preocupação com o desenvolvimento das aptidões, não apenas para a assimilação de conhecimentos, mas principalmente, para lidar com o meio onde vivem.

É um fato decisivo da época presente que a cultura de computador esteja proliferando e transformando toda dimensão da vida desde o trabalho até a educação. Para dar uma resposta inteligente à dramática revolução tecnológica de nossos tempos, precisamos começar a alfabetizar quanto ao computador já numa idade precoce. A própria alfabetização informática, no entanto, precisa ser teorizada. Geralmente o termo é sinônimo de conhecimento técnico do uso de computadores, de domínio dos programas existentes no mercado e talvez de saber fazer alguma programação. Sugiro expandirmos o conceito de alfabetização informática, do uso de computadores e de *hardware* para um conceito de alfabetizar para a informação e para multimídia (NEVES, 2002, p. 37).

O conhecimento em tecnologias assistivas compreende o acesso e o processamento de diversos tipos de informações que caracterizam chamada “sociedade da informação” (WEBSTER, 2005, p. 31).

Para se trabalhar com as tecnologias assistivas é preciso ter não apenas conhecimentos e habilidades técnicas, mas também leitura do mundo, analisar, interpretar, processar e armazenar tanto material impresso quanto material multimídia.

Numa nova sociedade de informações e de entretenimentos, imersa numa tecnologia multimídia em transformação, o conhecimento e a informação não vêm meramente na forma de impresso e palavras, mas também através de imagens, sons e material multimídia (NEVES, 2003, p. 43).

Moacir Gadotti na sua obra “Perspectivas atuais da educação” enfatiza que “educação capitalista nas últimas décadas tem gerado inúmeras mudanças em várias áreas da economia, das comunicações, da cultura,

da tecnologia e da ciência, ocasionando o surgimento de um novo cenário de atuação para a educação”

A partir disso, questiona-se o papel da educação em que as novidades criam e geram outras perspectivas, esperando respostas adequadas de seus atores que não podem permanecer num estado de imobilismo.

Diante do exposto entende-se que a sociedade ainda caminha em passos lentos para a conquista de uma educação inclusiva, há grupos de pessoas discriminadas, inclusive nas denominações que recebem: inválidos, excepcionais, doidos e outros, sendo que essas palavras revelam preconceitos e, através delas, está-se falando, das pessoas que precisam mudar para que possam estar inseridos na sociedade, assim dizemos que é de responsabilidade da pessoa com deficiência a sua integração a sociedade.

Para isto, até as palavras e expressões para denominar as diferenças devem ressaltar os aspectos positivos, e, assim promover mudanças de atitudes em relação a essas diferenças, é dever de todos fornecerem mecanismos para que possam ser incluídos (TAIN, 2012, p. 69)

A escola deve ter uma proposta inclusiva coerente com possibilidade de resignação de sua prática pedagógica por meio do respeito ao deficiente, estilo de aprendizagens, respeito a pluralidade cultural, a adaptação que a escola deve promover, adequando espaço físico para melhor atender os alunos especiais e também possibilitar a evolução da sociedade, tornando-a mais igualitária, tolerante, cooperativa em benefícios de todos.

Porém, o grau de compromisso com a inclusão de usuários com deficiência abrange uma variada escala, pode-se dizer que, em uma das extremidades encontram-se aquelas crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficiente e funcional, têm um prejuízo mínimo nas áreas sensoriais motoras e podem apresentar comportamento similar as crianças de sua idade.

Venâncio (2010, p. 33) esclarece

Para o acesso das crianças com deficiência visual à Educação na escola regular, a inclusão, tem o compromisso de dar condições para que todos possam ter conquistas no seu aprendizado. A educação especial, nesse caso, tem a função não de constituir um serviço paralelo e sim colaborar com recursos e metodologias que sejam facilitadoras da aprendizagem de todas as crianças em turmas regulares de ensino.

De acordo com as reflexões atuais, a educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do “normal” (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para aperfeiçoar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem.

Cerejo (2014, p. 44) explica que

a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que as revertam radicalmente, especialmente quando se trata de alunos com dificuldades cognitivas.

A atenção à diversidade demanda uma maior competência profissional dos professores e projetos educativos mais amplos e diversificados que possam adaptar-se às distintas necessidades de todos os alunos, implica uma maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa que assegurem que todos os alunos obtenham as competências básicas, estabelecidas no currículo escolar, por meio de diferentes propostas e alternativas

quanto às situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino.

É importante considerar que as escolas inclusivas favorecem o desenvolvimento de atividades de solidariedade e cooperação e o respeito e valorização das diferenças, o que facilita o desenvolvimento de uma cultura de paz e de sociedades mais justas e democráticas (MAZZOTA, 1998, p. 58).

Sendo assim, a educação na diversidade, para o deficiente visual, é um meio essencial para desenvolver a compreensão mútua, o respeito e a tolerância, que são os fundamentos do pluralismo, a convivência e a democracia. Por isso, é fundamental que as escolas, que são instâncias fundamentais para a socialização dos indivíduos, ofereçam a possibilidade de aprender e vivenciar esses valores.

Pain (2013, p. 52) evidencia que

Vale ressaltar, que a dificuldade em aceitar o que aparentemente foge da normalidade é a origem do preconceito, as pessoas costumam temer o que não conhecem, o termo inclusão tem sido usado com múltiplos significados. Também não devemos esquecer que a inclusão é um processo que deve ser entendido e analisado dentro das condições reais de cada sociedade, pois do contrário ficará apenas no discurso.

Para Mazzota (1998) ao discutir as perspectivas da inclusão de pessoas com deficiências, analisa dois planos distintos e interdependentes: o real (realidade que se apresenta) e o ideal (esperança de realização do desejado). Torna-se então necessário conhecer todas as condições reais que se apresentam e viabilizar formas de promover a inclusão dentro dessas condições.

Masini (2011) adverte que é necessário um preparo cuidadoso, em vários níveis e aspectos para que ocorra a inclusão, assinalando alguns fatores importantes para isso:

“Necessidades de que cada educador conheça seus próprios limites pessoais e de formação e saiba em que medida pode contribuir para a inclusão da criança deficiente; as condições e limites de cada escola sejam examinados; as formas possíveis para que o processo de inclusão se realize em benefício da criança deficiente sejam analisadas”(MASINI, 2011, p.36)

Carvalho (2000) enfatiza que a inclusão é um processo gradual e dinâmico que pode assumir diferentes formas segundo as necessidades e características de cada aluno, considerando seu contexto socioeconômico.

Na opinião da autora é prioritário que o “olhar” seja não só ao indivíduo deficiente, mas todo um contexto principalmente a formação do professor. Por isso é necessário o envolvimento de toda a comunidade da escola, através de um trabalho de sensibilização e conscientização, levando-a a reflexão crítica a respeito de seus conhecimentos e sentimentos acerca das pessoas deficientes.

No processo de tomada de decisão de como implantar e implementar a inclusão nos sistemas educacionais escolares, a autora acredita que se devam levar em conta as possibilidades e estrutura de cada sistema escolar.

Para Bueno (2001) é necessário promover uma avaliação das reais condições do sistema de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada.

Stainback e Stainback (1999), afirmam que, a razão mais importante para se adotar ações inclusivas no cotidiano sócio educacional está no valor social do acolhimento das diferenças, em busca das marcas da heterogeneidade, em favor da igualdade de condições.

Assim, todos têm o direito de desenvolver os potenciais naturais e individuais. É necessário, portanto, de ações que promovam a mais ampla aceitação social, para que as pessoas, indistintamente,

possam ser percebidas, compreendidas e valorizadas na sua singularidade/originalidade (DOZOL, 2006, p. 64)

É preciso desenvolver ações sócio educacionais que efetivem a inclusão, seja nas dimensões mais amplas do social, ou nas instâncias específicas de uma escola comum.

A inclusão, portanto, exige uma reorganização geral do ambiente educativo e do fazer docente, pois as mudanças estão ocorrendo no século XXI, saindo do cotidiano e buscando um pensar histórico cultural em que as mudanças se referem a contextos, a espaços e a tempos reais dinâmicos e altamente complexos e diversificados. A inclusão é um dos principais motivos da transformação e um elemento-chave para o sucesso da política educacional no cotidiano da sala de aula.

A participação e a compreensão da família são de extrema importância no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual e no resgate de sua autoestima.

Lemos (2012, p. 26)

A capacidade de enxergar tudo que cerca o ser humano é tão importante quanto ouvir os sons que são produzidos a nossa volta. Tal como a audição, a visão capta registros próximos ou distantes e permite organizar, no nível cerebral, as informações trazidas pelos outros órgãos dos sentidos.

Por isso, a deficiência visual congênita ou adquirida, traz um impacto grande na vida do indivíduo, tanto no seu desenvolvimento individual quanto psicológico. Além da perda do sentido da visão, a cegueira adquirida acarreta também outras perdas tais como emocionais, mobilidade, execução das atividades da vida diária e profissional, da comunicação e da personalidade como um todo.

Sendo assim, a deficiência visual em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço com segurança e

independência. Por isso, o desenvolvimento das habilidades de orientação e mobilidade, parte essencial do processo educacional de qualquer criança deficiente visual, precisa começar desde cedo, em casa, com o apoio dos pais.

Segundo Lazarini (2013, p. 54)

À família, base do desenvolvimento do ser humano, cabe a tarefa de oferecer ao portador de deficiência visual condições para seu crescimento como indivíduo, tornando-o capaz de ser feliz e produtivo, dentro de sua realidade, de suas potencialidades e de seus limites.

Embora não seja fácil, a família precisa entender que a pessoa com deficiência é acima de tudo, uma pessoa completa com sentimentos, sonhos e desejos. Por isso, deve evitar focar a atenção na sua cegueira ou ainda na sua baixa capacidade visual. A primeira atitude que a família do deficiente visual deve ter, é acreditar na capacidade e potencialidades que ele tem e ainda considerá-lo capaz de estudar, ser independente, trabalhar, praticar esportes e tantas outras coisas que seus amigos, parentes e conhecidos fazem. Além da família, a escola e a sociedade também devem contribuir no sentido de ajudar a enfrentar os obstáculos colocados pela deficiência. Guedes (2015, p. 42) explica que

Ao longo da história as pessoas com deficiência, física, auditivas, visuais e outros, foram discriminadas, segregadas e afastadas da convivência com as pessoas consideradas normais. Foram excluídos dos ambientes sociais públicos, porque eram diferentes dos outros, sendo até mesmo considerados seres inferiores e incapazes de conviverem em sociedade. Não trabalhavam, não estudavam e viviam a margem da sociedade.

Durante todo o processo de aprendizagem de uma criança portadora de deficiência visual é necessário procedimento e recursos especializados. No entanto, de acordo com o estudo piagetiano, a função cognitiva de crianças com deficiência visual desenvolve-se bem mais

lentamente comparando-se com as crianças que possuem a visão.

Todavia, um ponto crucial durante esse processo, é perceber a criança cega ou com baixa visão, como um ser inteiro, proprietária dos seus pensamentos, e construtora do seu próprio conhecimento, ainda que em condições distintas.

A educação, como elemento transformador, precisa provocar a participação e a interação entre escola, educadores e educandos, sejam eles deficientes visuais ou não. Em se tratando de pessoas cegas, é importante que os educadores acreditem em seu ofício e que estejam capacitados para exercerem seu papel no processo ensino-aprendizagem utilizando metodologias distintas para que haja interação e posteriormente o efetivo conhecimento formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, infere-se que os resultados desse estudo parecem indicar a confirmação da concepção inicial, em que a formação inicial dos professores deixa lacunas no sentido de metodologias e práticas pedagógicas relacionadas a educação inclusiva de alunos com deficiência visual, como percebido ainda na ausência de formação continuada por parte do próprio professor do AEE e a falta de apoio necessário do Corpo Técnico-Administrativo.

Em face do quadro apresentado, tornam-se evidente os obstáculos à proposta da inclusão. O principal deles é a falta de preparo do professor do AEE/ausência de um maior número de recursos assistivos/ausência do Corpo Técnico para atuar na educação inclusiva de alunos com deficiência visual. As dificuldades apresentadas pelo professor do AEE neste estudo são graves e sugere-se que sejam implementadas políticas públicas urgentes referentes a capacitação deste profissional, além de se aumentar o número de tecnologias disponíveis para os alunos especiais.

Assim, quanto a questão/problema compreende-se que na prática pedagógica dos professores com a Educação Inclusiva acredita-se que a formação específica e continuada para lidar com os alunos com deficiência visual deve ser ofertada com mais frequência.

Esses resultados apontam para a possibilidade da proposta de uma formação na qual o diálogo se apresenta como estratégia metodológica, com práticas inclusivas baseadas na participação coletiva, em que as escolas possam incentivar um processo de mudanças que vislumbre o desenvolvimento profissional dos educadores através da formação continuada em serviço, objetivando a qualidade do ensino na escola, bem como, a aceitação, o respeito e o atendimento à diversidade dos alunos.

Assim, sugere-se que é fundamental introduzir saberes específico acerca da inclusão na formação dos professores, proporcionando cursos específicos para ensinar alunos com deficiência visual, viabilizando também parcerias entre a escola e o NEES; criar redes de apoio e parcerias para ajudar os professores, especialmente relacionados a equipe técnica e instituir mecanismos para a obrigatoriedade da formação continuada do professor.

À guisa de conclusão compreende-se que, conviver com a diversidade na escola exige do professor novos posicionamentos, não só no plano pedagógico, mas, igualmente, no ético. Além disso, repensar sobre a prática docente é essencial para possibilitar uma aprendizagem mais significativa para os educandos, possibilitando a formação integral do aluno. Esse é o grande desafio para um projeto possível de inclusão, em uma escola que tem ainda, enormes tarefas a cumprir, para atender a sua missão de ensinar com qualidade a todos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. W. **Inclusão escolar e deficiência visual: a análise da interação social entre companheiros.**

Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

_____. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

_____. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Relatório MEC/SEESP.** Macapá: Secretaria de Ensino Especial. 2007.

CARNEIRO, Mauro R, **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes.** São Carlos, EDUFSCAR, 1997.

CERVO, M.; BERVIAN, L. A. Metodologia da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

CHAVES, M. L. **Crianças Deficientes, Psicodiagnósticos. Educação.** Porto Alegre. 2001.

COGOY, D. A; KOCOUREK, F.A. **A deficiência na história: Mitos e representações.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COSTA, Rosita Egler. **Educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

DOMINGUES, Arilda Agnes. **O Cotidiano e a história: Deficiência e inclusão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

DOMINGUEZ, A. A; SÁ, F. S; CARVALHO, C.E. **Inclusão escolar e aprendizagem.** Rio de Janeiro: EDURJ, 2010.

FERREIRA, M. C. M. **Educação para o futuro.** São Paulo: Escuta, 1994.

FERREIRA, M.C.M; GUIMARÃES, P.S. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre. Mediação, 2003.

FERNANDES, F. S. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador.** São Paulo: Memnon, 2010.

GUEDES, G. A. (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas: olhares que se entrelaçam.** Anataquara. SP: Junqueira Emarin: Belo Horizonte: MG: FAPEMIG, 2008.

HARGREAVES, Sandro A. **Formação do professor para a prática inclusiva**. São Paulo: EDUSP, 2004.

JANUZZI, Francisco Pereira. **Inclusão e aprendizagem na escola**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 1992.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia e pesquisa científica: Redação, normatização e aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 1992.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão e deficiência na escola: Aspectos metodológicos**. São Paulo: Moderna, 2005

_____. **Inclusão e atividades pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Moderna, 2008

MAZZOTA, Luiz A. **Inclusão e educação especial na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Inclusão e atividades lúdicas**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MRECH, F. A. **Inclusão e deficiência na história: Aspectos legais e didáticos**. São Paulo: Moderna, 1999.

NOVAIS, M. D. O. **Educação Inclusiva: concepções e práticas nas perspectivas de professores**. Brasília: Aplicada, 2010.

_____. **Inclusão e deficiência visual: Formação e prática docente**. Brasília: Aplicada, 2005.

PÁDUA, D. A. **Inclusão e formação de professores**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2007.

PALUÁ, Nilo Peçanha. **Metodologia do trabalho científico: teses e dissertações**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS: O USO DE SINAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

SCIENCE EDUCATION FOR DEAF STUDENTS: THE USE OF SIGNS IN SCIENCE EDUCATION

Elainy Gouvea Alfaia ¹

RESUMO

A oportunidade e ampliação de escolarização às pessoas que se diferenciam da grande maioria do público que frequentam as instituições de ensino, tem sido dificultada, por falta de reconhecimento das especificidades e peculiaridades desses educandos. Isso ocorre principalmente com o ensino de Ciências para alunos surdos. Os objetivos do estudo consistem em analisar a importância da inclusão de alunos com deficiência auditiva no Ensino Fundamental nas aulas de Ciências mediante o uso de sinais específicos para esses estudantes. Após o estudo, compreendeu-se que o deficiente auditivo ainda é excluído pela hegemonia de pessoas ouvintes que dominam a comunicação e conseqüentemente ditam normas e leis que em sua maioria os obriga a continuarem na condição de "deficientes". Na escola, e conseqüentemente nas aulas de Ciências, são considerados pessoas com direitos e deveres similar aos dos ouvintes, mas na prática a condição dos deficientes auditivos se expressa em uma aparente inferioridade e pseudo formação de cidadão, apesar da constante luta por seus direitos linguísticos e de cidadania numa proposta de política educacional. inclusiva

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Professor. Aluno surdo.

ABSTRACT

The opportunity and expansion of schooling to people who differ from the majority of the public who attend educational institutions, has been hampered by lack of recognition of the specificities and peculiarities of these students. Many initiatives trumpeted as a contribution, in particular by its generic character, when evaluated, seem to respond more to the process of legitimation of social marginality. The study objectives are to analyze the importance of the inclusion of students with hearing loss in the high school biology classes. The hearing impaired is an example for this discussion, excluded by the hegemony of hearing people who dominate communications and therefore dictate rules and laws that mostly requires them to continue on condition that "disabled". In school are considered people with rights and duties similar to those of listeners, but in practice the condition of deaf people is expressed in an apparent inferiority and pseudo formation of citizens, despite the constant struggle for their linguistic rights and citizenship in a proposed educational policy .

KEYWORDS: Inclusion. Teacher. Deaf student.

¹ Mestra em Ciências da Educação (UNIVERSIDAD ISPETEC); Pós-Graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão (FACINTER–Curitiba/Pr); Licenciatura Plena em Pedagogia (UNIFAP–Macapá/Ap).

INTRODUÇÃO

Na atualidade, um dos princípios basilares que estimulam a reflexão sobre a Educação Especial é o conceito de inclusão, que deve permear a prática pedagógica do professor. Incluir, muito mais do que integrar, envolve a inserção, de fato, do aluno com deficiência de modo que este possa usufruir de todos os benefícios reservados aos alunos resultantes da educação para a cidadania.

Dessa forma, incluir pessoas com deficiência nas escolas de Educação Regular eleva a consciência da sociedade e lança semente de inclusão educativa. A educação é uma questão de direito, pois toda pessoa com deficiência deve fazer parte da sociedade, considerando que todos nascem livres e iguais em dignidade e direito. Assim, construir uma sociedade democrática com igualdade e liberdade, onde os direitos humanos sejam respeitados e protegidos, repudiando-se a desigualdade social e todas as diversas formas de exclusão de qualquer pessoa (SASSAKI, 2019).

Nesse sentido, acredita-se que a escola pode ser um fator de fortalecimento ou desintegração da identidade do deficiente auditivo. Na realidade as escolas trabalham, ainda, geralmente com a metodologia oralista, portanto, os alunos com deficiência auditiva, que as frequentam, desenvolvem entre elas uma comunicação mínima, isolando-se do meio que os circunda, e o que é mais grave em seu desenvolvimento, desconhecendo a língua de sinais e a cultura (SASSAKI, 2019)

Assim, cabe discutir a inclusão educacional dos alunos com deficiência auditiva nas aulas de Ciências, em razão da necessidade de se promover uma cultura onde prevaleça mais do que a simples integração desses alunos no processo de ensino e aprendizagem, e sim a inserção natural destes com fundamento na inclusão irrestrita aos espaços educacionais.

Compreende-se então que a abordagem do tema se justifica na medida em que é necessário

aprofundar a discussão a respeito das práticas inclusivas dos alunos com deficiência auditiva na escola mediante o uso de sinais específicos, especificamente nas aulas de Ciências, ao mesmo tempo em que busca-se produzir literatura acadêmica para que outros trabalhos possam ampliar o debate a respeito da centralidade do tema no contexto do ensino e aprendizagem.

Os objetivos do estudo consistem em analisar a importância da inclusão de alunos com deficiência auditiva, mediante o uso de sinais específicos no Ensino Fundamental nas aulas de Ciências.

Assim, este artigo está estruturado da seguinte forma: num primeiro momento discute-se os limites e possibilidades de atuação docente diante da necessidade de inclusão educacional e, finalmente, descreve-se a metodologia e os resultados da pesquisa bibliográfica.

O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS

Os professores de Ciências precisam aprofundar o conhecimento relativo às pessoas com deficiência, suas necessidades, a formação da identidade, o desenvolvimento da autonomia pessoal, social e intelectual; avaliar as necessidades específicas e educacionais especiais; dominar as metodologias específicas e as estratégias didático-metodológicas de acesso ao conhecimento, às artes e à cultura (MANTOAN, 2010)

Em relação a complexidade, a educação inclusiva e sua prática concreta no sistema educacional, embora seja a situação específica analisada neste trabalho, ainda existe espaço para muita discussão, pois alguns estudos se esforçam para justificar no plano teórico a necessidade da inclusão como uma política educacional, com o objetivo mais amplo de, através da escola, viabilizar a concretização de uma sociedade inclusiva, na qual todas as diferenças poderiam coexistir e serem aceitas num ambiente de tolerância, cooperação e reciprocidade (SILVA, 2011)

Nessa perspectiva de afirmação da necessidade da educação inclusiva, há os estudos que enfocam a inclusão de várias maneiras, dentre elas aquelas sobre as concepções de deficiência possíveis de serem encontradas nos discursos dos profissionais da escola, e aquelas destinadas a avaliar experiências de educação escolar inclusiva. (BOAVENTURA, 2005)

Numa outra direção, observa-se a existência de estudos teóricos e empíricos que fazem o caminho inverso, tentando demonstrar a inviabilidade da escola inclusiva em promover o ambiente adequado à educação de deficientes em geral, seja por causa das precárias condições materiais e humanas existentes na escola pública, ou porque as deficiências, quaisquer uma delas, provoca nas pessoas portadoras, necessidades tão específicas no processo educativo, que isso exige um ensino específico, muito diferente daquele oferecido à pessoas comuns. (MANTOAN, 2010)

Segundo Brasil (2001, p.14) o país fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos, firmado em Jamiém, na Tailândia em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha - 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. É salutar reconhecer que esses dois documentos internacionais tiveram grande importância para que a legislação brasileira posicionasse pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (MANTOAN, 2010).

Estabelecida na Constituição Federal Brasileira de 1824 o direito à educação para todos os brasileiros na época do Brasil Império e as constituições de 1934, 1937 e 1946, também dão a mesma garantia a todos: o direito à educação. Percebe-se que no Brasil as leis que assistem o direito da educação a todos os brasileiros pouco e até mesmo quase nada se efetiva a todos os cidadãos, visto que todas essas constituições garantiam o acesso com

difficultades especiais. Pois se vê que o nosso atual texto constitucional de 1988 igualmente formaliza no art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. (BRASIL, 2000)

No art. 206 da Constituição Federal Brasileira os princípios eminentemente democráticos são ressaltados a igualdade de condições não só para o acesso, mas também para permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a consistência de instituições públicas e privadas, a existência de ensino público gratuito. A gestão democrática do ensino público mostra que no Brasil para cada 10% da população existe uma pessoa com algum tipo de deficiência, sendo assim é inadiável a necessidade do sistema educacional brasileiro, organizar-se e estrutura-se de forma que as pessoas com necessidade especiais tenham o acesso e a permanência na escola (SILVA, 2009).

O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. (MANTOAN, 2010)

Demo (1997) explica que nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público e em 1971 o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década.

O texto da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação contém aspectos importantes para a educação especial, além da parte específica, que também constituem desdobramentos de itens da Constituição, como as disposições sobre educação infantil. A flexibilidade dos critérios para admissão e promoção escolar, aspecto identificado como positivo

pode ser também benéfica para a escolarização de alunos com necessidades especiais (SILVA, 2009).

O USO DE LIBRAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

O ano de 2002, marca um período importante na Educação Especial, pois finalmente foi promulgada a lei que reconhece a língua brasileira de sinais como sistema de comunicação entre surdos. Essa lei destaca a necessidade de que a língua brasileira de sinais – LIBRAS seja objeto de uso corrente nas comunidades surdas, procurando assegurar a presença de profissionais intérpretes nos espaços formais e instituições, como na administração pública direta e indireta e a inclusão do ensino da LIBRAS nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério e profissionais intérpretes sendo optativo para o aluno e obrigatório para a instituição de ensino (SILVA, 2009)

Nota-se, portanto, que a lei de LIBRAS vem oferecer mais oportunidades de que o deficiente auditivo possa ter a oportunidade de ampliar sua comunicação com o mundo, mediante sinais específicos direcionados a esses alunos, ainda mais pela necessidade educacional que compete ao Estado efetivar. A LIBRAS passou a se tornar um instrumento importante e adequado para que o aluno com necessidades especiais melhore seu rendimento escolar e assim possa exercer sua cidadania (SASSAKI, 2009)

A grande maioria dos professores, entre eles os que trabalham com a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, vê a busca de transformação do sistema educacional brasileiro como um projeto válido, socialmente justo e necessário. Entretanto manifestam ansiedade e medo de caminhar nessa tarefa, fato absolutamente natural, já que o cuidado amplo da diversidade se trata de algo não familiar, a ser realizado num contexto repleto de limites sistêmicos (SASSAKI, 2009).

Muitos, ainda, buscam informações e orientações para a realização da tarefa. São inúmeras as

perguntas que fazem diariamente. A seguir uma relação das questões mais frequentes: Quem é aluno com necessidades especiais? Ter aluno com necessidades educacionais especiais na sala regular não vai prejudicar os demais alunos? Como ajudar um aluno com necessidades educacionais especiais, enquanto existem outros alunos sem deficiência, de quem dar conta na sala de aula? Como ensinar a um aluno que tem dificuldade grande de abstração, que não se comunica verbalmente e fica distraído o tempo todo? O que é realmente de minha competência? Até onde vai minha responsabilidade? (SILVA, 2009).

Entretanto, a grande parte desse desconforto tem se revelado fruto do desconhecimento do que é um sistema educacional inclusivo, do despreparo da comunidade acadêmica para o ensino da diversidade, da inexistência de modelos prévios na realidade brasileira, aliados às condições objetivas de funcionamento de unidades escolares e salas de aula. (SILVA, 2009)

Uma discussão franca e aberta sobre esse fato e a oferta de cursos de capacitação para o professor visando o trabalho com sinais específicos para a aprendizagem do aluno surdo, aliados ao efetivo desempenho das instâncias político-administrativas superiores, tem produzido mudanças nessas manifestações (FRANCO, 2012).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ainda, de acordo com Daltrini (2004), a sociedade inclusiva tem como propósito principal oferecer oportunidade igual para cada pessoa seja autônoma e autodeterminada, mas para que uma sociedade se torne inclusiva é preciso cooperar no esforço coletivo de sujeitos que dialogam em busca do respeito, da liberdade e da igualdade. Como sabemos nossa sociedade ainda não é inclusiva, há grupos de pessoas discriminadas, inclusive nas denominações que recebem: inválidos, excepcionais etc [...], essas palavras revelam preconceitos e, através delas, estamos falando,

são essas pessoas, que precisam mudar para que possam estar inseridos na sociedade, assim dizemos que é de responsabilidade da pessoa com deficiência a sua integração a sociedade. Para isto, até as palavras e expressões para denominar as diferenças devem ressaltar os aspectos positivos, e, assim promover mudanças de atitudes em relação a essas diferenças, é dever de todos fornecerem mecanismos para que possam ser incluídos

Entretanto, para a inclusão ter sucesso, as escolas devem ser comunidades conscientes, pois, para Vanni (2004), a construção da comunidade requer um trabalho criterioso e sustentando para responder a pelo menos três tendências sociais influente. Em primeiro lugar, a maior parte das escolas públicas reúne alunos e pessoas de diversas origens e condições. Em segundo, um número cada vez maior de crianças e de família tem de descobrir como criar uma vida decente e satisfatória diante das muitas forças poderosas que prejudicam os vinculo familiares e comunitários. Em terceiro lugar a experiência tem mostrado que há um número crescente de crianças e adultos que não se submetem passivamente à autoridade

A escola deve ter uma proposta inclusiva coerente com possibilidade de resignação de sua prática pedagógica por meio do respeito ao deficiente, estilo de aprendizagens, linguagens utilizadas, respeito a pluralidade cultural, a adaptação que a escola deve promover, adequando espaço físico para melhor atender os alunos especiais e também possibilitar a evolução da sociedade, tornando-a mais igualitária, tolerante, cooperativa em benefícios de todos. (SILVA, 2009)

Dessa forma, o grau de compromisso com a inclusão de usuários com deficiência abrange uma variada escala, pode-se dizer que, em uma das extremidades encontram-se aquelas crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficiente e funcional, têm um prejuízo mínimo nas áreas sensoriais motoras e podem apresentar comportamento similar as crianças de sua idade não portadoras de deficiência. Na escola encontra-se aquela criança com

nível de comprometimento intelectual mais acentuada, porém capazes de adquirir habilidades sociais e de comunicação, necessitando de apoio e de acompanhamento mais constante para sua aprendizagem e desenvolvimento (MANTOAN, 2009).

Outros apresentam um significado intelectual e normalmente associado a outros comportamentos. Durante os primeiros anos da infância, essas crianças adquirem pouca (ou nenhuma) fala comunicativa e apresenta prejuízos substantivos no desenvolvimento sensório-motor. Beneficia-se de estimulação multissensorial, requerendo um ambiente estruturado favorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem com apoio e acompanhamento constantes. Podemos encontrar uma enorme variedade de forma de apresentação e de condições, e de desenvolvimento e aprendizagem, tantas quantas forem às crianças com deficiências: moderada, severa e profunda (SILVA, 2009).

Moderada: pode adquirir hábitos de autonomia pessoal, tendo maiores dificuldades. Podem aprender a se comunicar pela linguagem verbal, mas apresenta frequentemente dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismo sociais. Apresentam desenvolvimento motor aceitável e tem possibilidade de adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológico que lhe permitem realizar algum trabalho. Dificilmente chegam a dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo (BEZ, 2005).

Severa: necessita geralmente de proteção e ajuda, pois o seu nível de autonomia tanto social como pessoal é pequeno. Apresenta muitas vezes problemas psicomotores. Poderão aprender algum sistema de comunicação, mas sua linguagem verbal será sempre muito deficitária. Podem ser treinados em algumas atividades de vida diária básica e em aprendizagem pré-tecnológicas muito simples (BEZ, 2005).

Profunda: apresenta grande problema sensório-motor e de comunicação com o meio, são dependentes de outras pessoas em quase todas as funções e

atividades, pois o seu handicap físico e intelectual é gravíssimo (BEZ, 2005).

Compreende-se então que para que os alunos surdos possam ser inseridos no contexto dos sistemas de ensino inclusivo os entendimentos conceituais e técnicos devem ser definidos e compreendidos de uma forma mais complexa e ampla, utilizando-se a linguagem de sinais em todas as suas peculiaridades. Exige-se uma verdadeira reestruturação do sistema educacional para o ensino-aprendizagem da Libras, com os sinais específicos que fazem parte desse tipo de linguagem, pois garantir a presença de um intérprete em sala de aula não é o suficiente para a efetividade da inclusão dos surdos.

Todos os saberes devem estar disponibilizados em língua de sinais e os professores regentes ativamente atuantes como intermediadores conscientes do processo da cognição visual. Ou seja, toda a comunidade escolar deve estar adequada à comunicação e educação sinalizada como princípio de respeito e cidadania.

Ressalta-se que a educação inclusiva não se configura pela exclusão de uns sobre outros, e um modelo de sociedade acessível não se faz apenas com infraestrutura, quebra de barreiras físicas, arquitetônicas e comunicacionais, mas se constrói, principalmente, com investimento em recursos humanos, com mudanças de atitudes e valores e tanto o professor como a família são parte fundamental deste processo de descortinar a humanidade, a diversidade na emergência da coletividade em uma nova sociedade inclusiva cidadã e bilingue.

Contudo, é reconhecida a existência de um receio dos professores de Ciências em lidar os alunos com deficiência, mais ainda os surdos. Falcão (2012) identificou que alguns professores consideram sua prática docente e a escola onde atuam preparada para o modelo inclusivo, desde que sem a presença de surdos, de terem que aprender a língua de sinais e estratégias de ensino diferenciadas, afora os estigmas que

acompanham o comportamento e as dificuldades para ensiná-los.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de cunho qualitativo. Gil (2010) exprime a importância desse tipo de pesquisa, evidenciando que se refere a coleta de dados da literatura científica sobre a temática abordada. Também foi adotada a abordagem qualitativa. O objetivo aplicado caracteriza-se como explicativo, pois o foco do trabalho possui a finalidade de compreender a importância da inclusão de alunos com deficiência auditiva, mediante o uso de sinais específicos no Ensino Fundamental nas aulas de Ciências.

O estudo foi construído através de buscas em *sites* na internet, como Scielo (Scientific Electronic Library Online), Lilacs (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde). Conta ainda com a leitura de livros, artigos, teses, dissertações, monografias e trabalhos científicos em geral. Os descritores utilizados foram: depressão, idoso, qualidade de vida, saúde. O período de publicação das referências bibliográficas se estendeu de 2010 a 2020

A primeira etapa da pesquisa bibliográfica é a escolha do tema. O tema desta pesquisa foi motivado segundo o conhecimento do cenário mundial em que o assunto emerge. Para o embasamento do tema a segunda etapa deste trabalho incluiu a leitura de materiais bibliográficos e pesquisas em páginas na internet, seguindo a ordem das etapas que corresponde ao levantamento bibliográfico preliminar.

A terceira etapa para construção da pesquisa foi a formulação do problema. Como deve possuir clareza, delimitação e precisão a questão-problema foi levantada em forma de pergunta objetivando respondê-la. A elaboração do plano provisório de assunto corresponde a etapa seguinte, e consistiu em formular um plano que poderá sofrer alterações durante a produção desta

pesquisa, uma vez que se considera a delimitação de conhecimento acumulado até o momento.

A identificação das fontes de busca para a fundamentação desta pesquisa foi feita através da orientação de profissionais que demandam propriedade do tema e indicação de obras específicas. Dentre o material pesquisado nas plataformas, foi realizada a leitura de todos os resumos para identificar os trabalhos que estão relacionados aos objetivos do estudo. Em seguida foram lidos os trabalhos e realizados fichamentos daqueles relacionados aos objetivos propostos.

A penúltima etapa consistiu na organização lógica do assunto, de forma a tornar o texto claro, objetivo e conciso segundo o que conteúdo que se pretende expor. As etapas finalizaram com redação efetiva do texto. Fizeram parte da pesquisa todos as obras que discorrem sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência auditiva, mediante o uso de sinais específicos no Ensino Fundamental nas aulas de Ciências.

As obras inclusas nesta pesquisa corresponderam à Língua Portuguesa, vigente no Brasil, e sua produção limitou-se ao período dos últimos 10 anos, correspondendo aos anos de 2010 a 2020. Foram excluídas da pesquisa as obras que se apresentam em outros idiomas ou período de publicação anterior a 2010.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lacerda (2018), explicita que o objetivo da experiência com a educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua materna.

Assim, é necessário ver a educação de surdos sendo caracterizada tanto como uma educação bilíngue como também enquanto uma educação multicultural. A autora continua dizendo que uma educação bilíngue que

não seja embasada em uma perspectiva multicultural corre o risco de valorizar a questão linguística e esquecer todos os demais aspectos inter-relacionados.

De acordo com Baú e Kubo “a formação do educador para atender a diversidade dos alunos, necessita ser a meta da capacitação profissional” (2009, p. 63). Com isso, é possível perceber que o interesse pela busca de novos conhecimentos não deve ser apenas uma necessidade do momento, mas um processo contínuo na vida profissional docente.

Assim, a formação continuada é um dos pontos principais para a efetivação da educação inclusiva, pois desencadeia em momentos de trocas de experiências e estudos com outros professores. Assim, todo esse conhecimento adquirido é compartilhado e refletido na prática na sala de aula.

Nesse sentido, se faz necessário a busca do docente responsável pela disciplina de Ciências por cursos na área da educação inclusiva, para que o professor tenha o conhecimento necessário para orientar adequadamente a aprendizagem do aluno com surdez na escola.

As metodologias utilizadas para o ensino de alunos surdos devem ser constantes adaptado a necessidade de cada aluno. Isso representa um esforço do professor de Ciências para utilizar nas atividades a LIBRAS, pois a aprendizagem do discente passa por esse tipo de linguagem que o auxilia a compreender pormenores do conteúdo visto na sala de aula.

A aprendizagem do aluno surdo nas aulas de Ciências e sua conseqüente inclusão aponta muitas barreiras a serem superadas, pois a inclusão escolar vai muito mais além de ações de ensino aprendizagem, como pressupões Carvalho, a necessidade de mudanças em inúmeros aspectos, como: “acessibilidade física e longitudinal; a melhoria na qualidade na formação de professores; previsão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros, além de uma rede de suporte ao professor, ao aluno e seus familiares” (2008, p. 38).

Ainda existem lacunas, que impedem o avanço das políticas públicas, objetivando o ensino e a aprendizagem efetiva do aluno surdo na escola. Sendo imprescindíveis mudanças enérgicas, de atitudes e metas para a efetiva implementação da educação inclusiva.

Na escola essa inclusão requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos e, principalmente, que o aluno aprenda efetivamente o conteúdo repassado (ABREU, 2014)

Portanto, se o professor não dispõe de formação continuada, com cursos e capacitações de acordo com a sua realidade e necessidade, essas barreiras irão continuar prevalecendo na educação e o aluno ainda sofrerá com a exclusão.

Para aprender e dominar a LIBRAS é necessário esforço, determinação e estudo. Não basta apenas conhecer os sinais específicos. É importante saber como contextualizá-los para que o aluno compreenda a aplicação prática do assunto na sua rotina diária.

É possível destacar que embora as experiências vivenciadas em sala de aula sejam significativas, é imprescindível considerar que o contexto inclusivo, necessita de formação continuada, possibilitando ao professor uma reflexão, sobre a sua prática, a fim de redimensionar suas ações perante os alunos com deficiência, já que sua formação não contemplou essa experiência. Neste sentido, Costa afirma (2010, p. 159) “o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos [...] afirmando a necessidade da melhoria da formação de professores como condição premente para inclusão dos alunos”.

Vale ressaltar que, o saber fazer é limitado pelo nosso conhecimento, se o professor não buscar novas aprendizagens e ficar restrito somente aqueles aprendidos na formação inicial, ainda mais que esta formação não lhe ofertar a experiência necessária com aluno deficiente, pode sim provocar estranheza e não

permitindo um saber fazer coerente com a educação inclusiva ao se ensinar Ciências aos alunos.

Muitos professores sentem dificuldades no ensino de Ciências alegando para isso o fato de não possuir domínio pleno da LIBRAS e, ao mesmo tempo, não contar com material concreto suficiente e adequado as atividades propostas e a realidade do aluno surdo.

A partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, de uso das comunidades de pessoas surdas, os sistemas educacionais federal, estadual e municipal e do Distrito Federal são obrigados a garantir a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia, de Pedagogia e demais licenciaturas.

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

Diante da perspectiva da educação inclusiva direcionado ao aluno surdo, buscou-se nessa categoria, saber por meio do entrevistado, qual o entendimento sobre a educação inclusiva, sendo possível perceber que para o coordenador é um processo de inclusão de todos os alunos com deficiência em sala de aula regular, com propostas de incentivo e respeito às especificidades de cada um, reconhecendo que cada aluno é capaz de aprender.

De acordo com Mota (2017) a educação inclusiva vem fundamentar o direito de toda criança ter acesso ao processo de ensino e aprendizagem, a valorização e o respeito a suas individualidades e que a escola venha ser um espaço inclusivo, destinado ao desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social do aluno, como é citado por Mantoan.

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (2006, p. 36).

Porém, não basta só o entendimento sobre a educação inclusiva é necessário que a coordenação pedagógica dê abertura para um trabalho pedagógico inclusivo e eficaz, considerando de suma importância a formação do professor do ensino regular, para a atuação com as diversidades de seus alunos, incluindo nesse contexto os alunos com deficiência.

A esse respeito, o papel do coordenador pedagógico é essencial para que o processo de inclusão venha acontecer de fato, para tanto, sua atuação deve ser exercida de maneira a sensibilizar a todos os profissionais da educação de que, a política inclusiva não depende apenas da formação inicial e continuada do professor e de reformas da escola, mas sim, de todos os envolvidos, e que estes possam ser capazes de conhecer e ministrar uma educação plural e democrática.

Nesse sentido, entende-se que a escola é o espaço reservado a ação educativa, com a missão de proporcionar uma formação continuada a todos os profissionais da educação, preparando-os para receber em sala de aula regular alunos com deficiência ou não. Para Pimentel (2012, p.153) esta formação, “deve ser feita no âmbito da escola ou mesmo fora dele, sob a condução do coordenador pedagógico e dos profissionais das salas de recursos multifuncionais que fazem o atendimento especializado aos estudantes com deficiência”.

Portanto, é necessário que se compreenda que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado a tarefa de ensino, é o professor e que a formação continuada deve ser permanente e não apenas pontual, realizada também no cotidiano da escola em horários

específicos para isso e contar pontos na carreira do professor. Afinal, para investir na sua formação, o professor precisa de boas condições de trabalho.

É necessário reconhecer que o ensino de Ciências aos alunos com necessidades especiais busca igualdade de condições e oportunidades no processo de ensino e aprendizagem de modo a permitir que estes venham a alcançar uma formação integral e que lhes garanta o acesso a todas as atividades e oportunidades (LIMA, 2017).

Porém, a ampliação de escolarização às pessoas que se diferenciam da grande maioria do público que frequentam as instituições de ensino, especificamente os surdos, tem sido dificultada, por falta de reconhecimento das especificidades e peculiaridades de pessoas com necessidades especiais. (ALVES, 2010)

O deficiente auditivo é um exemplo para esta discussão, excluído pela hegemonia de pessoas ouvintes que dominam a comunicação e conseqüentemente ditam normas e leis que em sua maioria os obriga a continuarem na condição de “deficientes”. Na escola são considerados pessoas com direitos e deveres similar aos dos ouvintes, mas na prática a condição dos deficientes auditivos se expressa em uma aparente inferioridade e pseudoformação de cidadão, apesar da constante luta por seus direitos linguísticos e de cidadania numa proposta de política educacional.

Martins et al. (2010) entende que se por um lado a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais - Libras assumem o caráter Oficial para a população, a Libras é um diferencial educativo cognitivo destinado aos sujeitos surdos, mas não exclusivo deles, e torna-se uma ferramenta indispensável na educação e comunicação desses sujeitos para com toda a sociedade que aos poucos se transforma qualitativamente em inclusiva e passa a reconhecer os valores e as necessidades em lidar com a diversidade na totalidade.

Brito (2009) informa que a educação inclusiva não se configura pela exclusão de uns sobre outros, e um modelo de sociedade acessível não se faz apenas

com infraestrutura, quebra de barreiras físicas e comunicacionais, mas se constrói, principalmente, com investimento em recursos humanos, com mudanças de atitudes e valores e tanto o professor de Ciências como a família são partes fundamentais deste processo de descortinar a humanidade, a diversidade na emergência da coletividade em uma nova sociedade inclusiva cidadã e bilingue.

Contudo, é reconhecida a existência de um receio dos professores de Ciências em ministrar aulas para alunos surdos. Percebe-se que alguns professores consideram sua prática docente e a escola onde atuam preparada para o modelo inclusivo, desde que sem a presença de surdos, de terem que aprender a língua de sinais e estratégias de ensino diferenciadas, afora os estigmas que acompanham o comportamento e as dificuldades para ensiná-los.

Nota-se que muitos professores do AEE no ensino de Ciências não parecem demonstrar dificuldade em ensinar os alunos surdos e quando precisa existem poucas dificuldades. Entretanto, diferente disso, as dificuldades existem, principalmente quando se trata de fazer os alunos ter o entendimento real daquilo que aprendem.

O fato é que o professor do regular e o professor do AEE muitas vezes divergem de opiniões em relação ao que constitui dificuldade, deduzindo-se que a comunicação e troca de experiência entre ambos, em muitos casos ainda é limitada, ocasionando desencontros em relação ao ensino e aprendizagem e seus contrapontos.

Complementando essa informação, Mota (2011) diz que isto se deve à realidade de ambientes de ensino superlotados, de não terem sido, nem durante os anos de formação nem em momentos de capacitação, preparados para uma pedagogia voltada para a técnica da descrição visual sinalizada nem para a cognição visual. Segundo o mesmo autor, o ensino da língua de sinais requer instrumentação pedagógica para a aquisição de outros saberes e não apenas aprendizagem de

sinais descontextualizados e híbridos como o ensino da Libras que está sendo oferecida nas escolas de formação de professores pelo Brasil.

A escola precisa inovar suas práticas, trabalhar envolvendo todas as pessoas que fazem parte do processo ensino aprendizagem. Através de inovações e cooperação pode se chegar a um objetivo, desvelando o que estava de certa forma oculto. No processo de inclusão, há necessidade da participação de todos, para que seja compreendido e assimilado por toda sociedade.

Sabe-se que os cursos que são oferecidos são apenas para professores que trabalham especificamente com alunos especiais, mas que deveriam ser ofertados cursos para todos os professores sem distinção, pois sabe-se que o processo de inclusão pode incluir qualquer turma de ensino regular, daí a necessidade de qualificar todos os professores que se dedicam ao processo de ensino aprendizagem.

Por isso, a sala deve estar adaptada para o aluno surdo, e o professor deve estar sempre em contato com ele não deixando que se sinta sozinho, e o seu lugar deve ser agradável para que ela se sinta à vontade.

Segundo Ponce (2010, p.162) “[...] é urgente transformar a escola e modificar por seu intermédio a própria sociedade. Nas suas mãos, o presente não é mais do que um instrumento para preparar o homem do futuro.”

Constata-se que a escola mesmo lutando para superar o preconceito para com pessoas com necessidades especiais ainda possui os ranços de épocas em que o preconceito era aceito e pouco rejeitado. Porém, como diz Ponce (2010, p. 163) é urgente e necessário que a escola propicie o espaço de mudança sensibilizando a sociedade para a reavaliação de idéias, valores e conceitos acerca do deficiente auditivo.

Percebe-se que a política de inclusão e a urgência em atender a LDB a qual assegura a obrigatoriedade do atendimento aos alunos não ouvintes (surdos) nas escolas públicas, têm acarretado um novo problema na educação dessas pessoas, pois é

sabido que não é de hoje que as escolas reclamam por melhores condições de trabalho, isto é, de recursos tanto humanos para o atendimento de alunos da população carente, pois cabe à escola pública a responsabilidade de absorvê-los e fornecer meios para uma perspectiva de melhores condições.

Conforme preceitua Hattge (2010), é importante que ocorra mudanças e discussões, não apenas na legislação educacional, mas sim, na organização e gestão da formação continuada, bem como uma modificação no olhar dos professores sobre diversas temáticas como deficiência, normal, anormal, inclusão, entre outros assuntos.

Acrescenta-se também, que a responsabilidade da inclusão escolar, não está somente na formação continuada do professor, mas sim na união entre o responsável pela política de educação inclusiva em cada Estado, gestão e coordenação pedagógica, como caracteriza o autor acima:

Cabe ao gestor e a equipe diretiva possibilitar aos profissionais da escola espaços de discussão, de estudo, de escuta e planejamento. É preciso deslocar a responsabilidade pelo trabalho, unicamente do professor para a escola, para uma construção coletiva. (LIMA, 2010, p.89)

Para tanto é necessário que essa contribuição seja permanente e contínua, e venha capacitar aos professores, a ter plena consciência de aprender primeiramente a ser o interlocutor da ação pedagógica inclusiva, consciente que lhe cabe a função de ensinar, planejar os objetivos de ensino, avaliar e criar metodologias adequadas ao fazer pedagógico inclusivo.

Diante do exposto, percebe-se que existe de fato a relação de respeito, escuta, companheirismo e confiança entre coordenação pedagógica e professores, o que é bastante significativo, para a articulação na escola. Para tanto, torna-se necessário atualmente que a instituição de ensino tenha um coordenador consciente

das mudanças de seu papel, da importância de sua atualização e do desenvolvimento de um trabalho em parceria com o professor, com a escola e com a sociedade.

O professor que participa de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas e trabalho diário. Detectamos na fala de alguns dos entrevistados o reconhecimento dessa relevância no ato de ensinar:

A formação continuada é um processo importantíssimo, em todos os níveis e modalidades. Na educação inclusiva não é diferente, pois a todo dia nos deparamos com situações adversas e casos únicos que nos mostra que temos que nos capacitar sempre em busca de melhorias, para solucionar questões que dependem de nossa cooperação e decisão conjunta. Seria importante que todos os professores participassem da formação continuada, porque quando nós, deparamos com um aluno especial temos a maior dificuldade em desenvolver esse processo.

Portanto, percebe-se que o processo de ensino de Ciências mediante os sinais específicos para alunos surdos, favorece uma consciência das delimitações da ação pedagógica bem como a busca de autonomia. Visto que, apresenta-se, como um processo inacabado, próprio da formação de um profissional às exigências do exercício de sua profissão, em que requer do mesmo, atualizações e verificações de suas práticas constantemente, elevando seu grau de desenvolvimento na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil e em diversos outros países, a proposta bilíngue ainda se limita a poucos centros, pela dificuldade de se organizar grupos de surdos e de ouvintes com domínio de LIBRAS, pela resistência em se aceitar a Língua de Sinais como a primeira língua dos surdos e por não se compreender a necessidade de seu uso no trabalho junto a pessoas surdas. Apesar dessas

dificuldades, nota a autora, os resultados de experiências bilíngues no atendimento educacional a surdos têm sido muito satisfatórios.

Este novo olhar para o surdo pressupõe o respeito e o reconhecimento de sua singularidade e especificidade humana, refletidos no direito de apropriação da Língua de Sinais da qual depende os processos de identificação pessoal, social e cultural.

Hoje, com o movimento de inclusão, é cada vez maior a necessidade de se criar um espaço, junto às escolas, para os seus profissionais se atualizarem em LIBRAS ou conhecerem a língua capaz de aproximá-los e de auxiliá-los a compreender os alunos surdos incluídos e instrumentalizá-los para ensinar.

Além disso, considerando a nova política educacional, esse trabalho deve vir integrado com um atendimento de apoio à família, visando garantir o desenvolvimento educacional adequado aos alunos surdos.

O debate sobre as representações a respeito da surdez e dos surdos como sujeitos pedagógicos constituem-se num excelente insumo para que se possam problematizar os processos de formação docente, principalmente neste contexto em que a diversidade se cristaliza como discurso recorrente das ditas práticas pedagógicas inclusivas.

Esses resultados nos apontam a possibilidade da proposta de uma formação na qual o diálogo se apresenta como estratégia metodológica, com práticas inclusivas baseadas na participação coletiva, em que as escolas possam incentivar um processo de mudanças que vislumbre o desenvolvimento profissional dos educadores através da formação continuada em serviço, objetivando a qualidade do ensino na escola, bem como, a aceitação, o respeito e o atendimento à diversidade dos alunos.

Assim, sugere-se que é fundamental: Introduzir saberes específico acerca da inclusão na formação dos professores; proporcionar cursos de libras; viabilizar parcerias entre a escola e o NEEs; criar redes de apoio e

parcerias para apoiar os professores da escola regular; Instituir mecanismos para a obrigatoriedade da formação continuada do professor para a educação inclusiva.

À guisa de conclusão registra-se que, conviver com a diversidade na escola exige do professor novos posicionamentos, não só no plano pedagógico, mas, igualmente, no ético. Eis o grande desafio para um projeto possível de inclusão, em uma escola que tem ainda, enormes tarefas a cumprir, para atender a sua missão de ensinar com qualidade a todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, V.S. **Educação inclusiva e o ensino de Ciências**. São Paulo: EDUSP, 2010.
- BEZ, F.C. **Educação no ensino médio na perspectiva inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BOAVENTURA, J.A.C. **Possibilidade de inclusão do aluno surdo na escola pública**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CECCON, C; OLIVEIRA, M. **A vida na escola e a escola da vida**. 26ª ed. Rio de Janeiro, 2013.
- DALTRINI, G.L. **Deficiência física e aprendizagem**. São Paulo: Moderna, 2014.
- DEMO, S.A. **A luta pelos direitos dos deficientes ao acesso educacional**. São Paulo: EDUSP, 2017.
- FERREIRA, M.E; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2013.
- FRANCO, C.A. **Deficiência e inclusão escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- GÉURIN, V.D. **Inclusão educacional e a Lei de Libras**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2011.
- HELLER, F.L. **Deficiência na escola: Possibilidades e limites**. 2 Ed. São Paulo; Moderna, 2010.
- MANTOAN, M.T.E, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2013.

MENDES, C.A. **Alunos com deficiência no ensino médio:** Possibilidades de inclusão educacional. Rio de Janeiro: Vozes, s/d.

PONCE, A., 1898-1938. **Educação e Luta de Classe.** 17ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, A.D. **Inclusão:** Como? Por que? 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

SANTOS, D.S.; CLOS, A.C. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Atlas, 2018.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, F.C. **Inclusão educacional e aprendizagem.** Rio de Janeiro: EDURJ, 2011.

_____. **Inclusão.** 2 Ed. Rio de Janeiro: EDURJ, 2019.

TEIXEIRA, S.A. **Metodologia da pesquisa e trabalhos científicos.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

VANNI, A.L.M. **A formação do professor e a inclusão escolar.** São Paulo: Vozes, 2014.

O ACESSO DOS AFRODESCENDENTES AO ENSINO SUPERIOR MEDIANTE O SISTEMA DE COTAS E A LEI 10.639/03 NAS UNIVERSIDADES

THE ACCESS OF AFRO-DESCENDANTS TO HIGHER EDUCATION THROUGH THE SYSTEM AND THE LAW 10.639/03 IN UNIVERSITIES

Erick Negrão de Souza¹

RESUMO

Este estudo aborda o acesso do negro ao ensino superior mediante o sistema de cotas e a lei nº 10.639 a partir de uma abordagem que leva em conta que o enfrentamento da desigualdade racial brasileira e a possibilidade de acesso do negro a universidade pública através do sistema de cotas requer uma política pública afirmativa que enfrente o desafio de integrar as perspectivas universalista na construção de uma política educacional anti-racista orientada pelos valores da diversidade e o direito à diferença. Os objetivos do estudo consistem em estudar os principais acontecimentos históricos que resultaram em dificuldades para que o negro tivesse acesso a educação superior; pesquisar a legislação nacional, especialmente no campo educacional, sobre os direitos da população afrodescendente de acesso ao ensino superior; analisar as ações afirmativas de cotas para afrodescendentes e a lei nº 10.639 mediante a percepção do gestor, coordenador e professores. Após o estudo, compreendeu-se que O sistema de ensino superior brasileiro, nos debates atuais sobre sua reforma e expansão, tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão das desigualdades raciais no acesso às suas instituições e na permanência nessas instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Afrodescendente. Cotas. Acesso. Ensino Superior.

ABSTRACT

This study addresses black access to higher education through the quota system and Law No. 10.639 from an approach that takes into account that the confrontation of Brazilian racial inequality and the possibility of black access to public universities through the quota system requires an affirmative public policy that faces the challenge of integrating universalist perspectives in the construction of an anti-racist educational policy guided by the values of diversity and the right to be different. The objectives of the study are to study the main historical events that resulted in difficulties for black people to have access to higher education; research national legislation, especially in the educational field, on the rights of the Afro-descendant population to access higher education; analyze the affirmative actions of quotas for Afro-descendants and Law No. 10.639 through the perception of the manager, coordinator and teachers. After the study, it was understood that the Brazilian higher education system, in the current debates about its reform and expansion, faces the challenge of finding solutions that respond to the issue of racial inequalities in access to and permanence in its institutions.

KEYWORDS: Afro-descendant. Quotas. Access. University education.

¹ Mestre em Ciências da Educação (UNIVERSIDAD ISPETEC); Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva (FATECH – Macapá/Ap); Licenciatura em Ciências Biológicas (UNIFAP – Macapá/Ap); Licenciatura Plena Educação Física (FAVENI – Macapá/Ap).

INTRODUÇÃO

A diversidade étnico-racial é uma riqueza presente na sociedade brasileira, que necessita ser assegurada constitucionalmente, para que se cumpram os princípios de equidade e justiça na educação.

O reconhecimento dessa realidade, tanto do ponto de vista científico-acadêmico, quanto de políticas públicas, significa respeitá-la, valorizá-la e promovê-la na sua pluralidade de manifestações superando, assim, as desigualdades.

O enfrentamento da desigualdade racial brasileira e a possibilidade de acesso do negro a universidade pública através do sistema de cotas requer uma política pública afirmativa que enfrente o desafio de integrar as perspectivas universalista na construção de uma política educacional antirracista orientada pelos valores da diversidade e o direito à diferença.

Contemplar a diversidade necessariamente passará por reflexões profundas de como está estruturado o sistema de cotas na Universidade Estadual do Amapá, bem como conhecer as estratégias de superação da desigualdade racial no acesso e permanência no ensino superior.

Para que os objetivos do estudo pudessem ser alcançados foi realizada a leitura dos referenciais bibliográficos. Durante a pesquisa de campo foram aplicados questionários aos sujeitos participantes para que se compreendesse a percepção destes em relação a abordagem temática sobre o acesso dos afrodescendentes ao ensino superior através do sistema de cotas raciais e a lei nº 10.639/03.

A proposta que permeia o estudo busca discutir o acesso do afrodescendente ao ensino superior mediante o sistema de cotas raciais, analisando-se a lei 10.639/03 e o incentivo a valorização do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade amapaense. Desse modo questiona-se: De que modo a legislação e o sistema educacional tem garantido a

população afrodescendente, mediante o sistema de cotas, o acesso ao ensino superior?

Os objetivos do estudo consistem em pesquisar a legislação nacional, especialmente no campo educacional, sobre os direitos da população afrodescendente de acesso ao ensino superior; analisar as ações afirmativas de cotas para afrodescendentes e a lei nº 10.639 e compreender como funciona o sistema de cotas raciais para o acesso da população negra ao ensino superior

O MITO DA INCLUSÃO E DEMOCRACIA RACIAIS

Durante muitos séculos difundiu-se no Brasil a ideia de que a sociedade vivia uma verdadeira democracia racial, apesar das visíveis desigualdades e limites de oportunidades oferecidas aos negros. Isso ocorre porque a sociedade faz questão de preservar o mito de que o Brasil é um lugar onde prevalece a cordialidade racial, como forma de esconder as tensões sociais e os mecanismos de exploração e de subordinação do outro, daquele considerado diferente, no entanto, existe

No Brasil há um racismo camuflado, disfarçado de democracia racial. Tal mentalidade, se pensarmos bem, é tão perigosa quanto aquela que é assumida, declarada. O racismo camuflado é traiçoeiro: Não se sabe exatamente de onde vem. Tanto pode se manifestar nos regimes autoritários quanto nas democracias (Ponce, 2007, p. 58).

Na sociedade brasileira, esse tipo de racismo tem desencadeado uma séria discussão e preocupação, principalmente, por ser silencioso e não chamar tanto a atenção quanto o racismo aberto e declarado. Nesse contexto de incertezas e de busca de definição de uma identidade negra,

O preconceito de marca é predominante em nosso país, onde as nuances

cromáticas da pele podem contribuir para um futuro mais ou menos promissor nos moldes de um sistema socioeconômico competitivo e excludente. Embora, a concepção de branco e não-branco, varie, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região (Ponce, 2007, p. 62)

Isso mostra que o preconceito de raça esconde-se atrás do preconceito social, sendo um subproduto deste, confirmando que, dependendo da cor do indivíduo, estepoderá ter o caminho aberto para ascender profissionalmente ou socialmente. Em termos mais objetivos, o preconceito social traduz-se em preconceito contra determinada etnia.

Assim, pode-se entender que quanto mais distante do modelo branco e europeu de aparência, mais diminuem as chances no sistema educacional do negro como também indicam inúmeras pesquisas sociais a esse respeito.

Considerando-se as definições de preconceito referente a origem “[...] a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir[...]” (Aquino, 1998, p. 90).

Observa-se que esta visão a respeito do racismo indica que, dependendo da cor da pele que o sujeito tenha, a sociedade concede, a este, oportunidades de ter um futuro promissor ou simplesmente não ter qualquer perspectiva de crescimento pessoal.

No país existem duas situações extremamente curiosas, ou seja, convivem numa mesma sociedade o mito da democracia racial ao lado de um país que tem muita experiência com a escravidão, resultando “numa convivência étnica camuflada e no mito da cordialidade” (Ponce, 2007, p. 83).

Para que as diferenças sejam menores, livre de preconceitos e com mais democracia é necessário mudar a concepção que se tem a respeito das relações étnico

raciais, evitando-se a opressão aos cidadãos negros evitando-se que o preconceito e a discriminação venham a constituir barreiras para ascensão social e profissional.

Ainda que não se consiga admitir o preconceito contra pessoas da etnia negra é necessário considerar a questão racial como um problema a ser enfrentado e superado. Nesse ponto, a democracia racial precisa prevalecer, com base na tolerância, dando-se espaço e visibilidade para a atuação dos movimentos negros que mesmo com todas as dificuldades tem conseguido estimular o debate e pressionar por mudanças em todos os campos de atuação social.

De acordo com Coelho (2008) a aparente organização étnico-racial da sociedade brasileira não significa que grupos de resistência não tenham atuado em favor da superação do preconceito racial.

Por se viver em uma sociedade capitalista, em que uma das características mais marcantes é o individualismo que gera as desigualdades sociais a insistência na discriminação acaba por impedir a mobilidade social do negro, o que se nota através rendimentos salariais inferiores aos de pessoas de outras, ocupações no mercado de trabalho que não exigem tanta qualificação e a ocupação de posições inferiores com menor destaque social. Isso mostra que, apesar dos avanços em termos de garantias constitucionais a cor ainda é fator determinante para se privilegiar determinados segmentos sociais, passando-se por cima de itens como competência ou formação (Ponce, 2007).

Ainda pode se perceber que o mito da democracia racial prevalece no âmbito educacional, pois a escolaridade - ou a falta dela - é um outro item determinante para se associar o negro a falta de oportunidades mais expressivas.

Isso explica porque no meio educacional, as oportunidades de crescimento ainda são maiores aos indivíduos brancos, sendo que o negro é obrigado a ingressar mais cedo no mercado de trabalho,

comprometendo seu rendimento na escola e na sociedade.

É comum no ser humano o hábito de tentar classificar tudo aquilo que está a sua volta, pois esse processo acaba por facilitar a disseminação de uma infinidade de informações. Entretanto o acesso a essas informações muitas vezes é limitado, abarcando apenas um determinado número de pessoas que podem ter recursos para obtê-las. Na realidade Prieto (2008, p. 84) explica que “o racismo na sociedade surge principalmente pela falta de informação e acesso as descobertas científicas referentes a formação cultural e étnica do homem”.

Em termos simples, pessoas individualmente ou mesmo comunidades que não tem acesso as informações e aos conhecimentos produzidos pela humanidade estão mais propensas a desenvolver uma postura racista nos relacionamentos que constroem na sociedade. Essa falta de informação torna-se geradora de conflitos étnico-raciais que se disseminam e prejudicam a qualidade das relações coais estabelecidas por determinados grupos de pessoas. A construção do racismo na sociedade é uma situação que perdura por longos séculos e, ainda, hoje é uma ideia que provoca dor, ódio e morte na sociedade.

No Brasil, com sua herança escravocrata e colonial, o preconceito e a discriminação étnico-racial ainda são bastante difundidos. Por isso não há como dissociar o processo de formação da sociedade brasileira da perspectiva de discriminação entre as raças sociais, negros, brancos e população indígena, já que

Os estereótipos característicos de nossa própria cultura são fios condutores para a propagação do preconceito. Podemos dizer que eles têm a função de simplificar problemas. Eles evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições sociais, que contribuem para o desajustamento e exclusão de alguns. Os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real (Cavalleiro, 2003, p. 24).

São esses estereótipos que estimulam o preconceito e ao mesmo tempo tiram daqueles que disseminam essa ideia a responsabilidade pelo desajustamento e a exclusão, tão características da sociedade brasileira.

Nesse contexto, somente pode vir a existir a democracia racial no Brasil na medida em que as pessoas acreditem e tomarem medidas para mudar sua percepção em relação ao outro. Mas o dilema encontra-se nesse ponto: porque, ao acreditar, elas passam a ter dificuldades de falar sobre o racismo na perspectiva da discriminação e do preconceito.

Na medida em que os dados demográficos apontam para persistência em todos os níveis de uma qualidade de vida inferior para a população negra, esse preconceito se torna indiscutível. Mas a questão não é da população, mas sim dos intelectuais, da formação da sociedade brasileira (Lopes, 2005).

A partir de uma análise histórica clara, percebe-se que o negro foi tratado de forma desumana, apesar de ter sido elemento-chave para a construção do Brasil e de sua identidade. Isso pode ser constatado quando se nota que uma grande parte destes vive em trabalho ou se acomodando em subempregos, retirando-lhes a dignidade.

Isso mostra que a qualidade de vida inferior de muitos cidadãos brasileiros afrodescendentes reflete bem o quanto o preconceito está arraigado no imaginário social, principalmente em relação aqueles que formam a massa intelectual no país.

Para Kamel (2006) o âmbito escolar, massificado pelas políticas de inclusão escolar é palco das contradições do conjunto da sociedade. Seria impensável conceber a instituição escolar totalmente alheia das pressões, deformidades, avanços e retrocessos de todo ambiente social.

Na realidade a instituição escolar é uma das principais propagadoras dos avanços e retrocessos na questão racial, pois enquanto espaço de socialização

concentra em si todas as contradições que o ambiente mais amplo da sociedade evidencia, já que

Pode-se identificar o preconceito e a discriminação pelo menos em dois momentos na escola: nas relações humanas (tratamentos, piadas, desprezos e estereótipos) e na ausência de enfrentamento (ignorância) a este fato, sem medidas ou posturas do conjunto dos agentes envolvidos no contexto escolar (Aquino, 1998, p. 77).

Essas situações de discriminação exemplificam bem como a questão racial ainda é séria, pois tanto nas relações humanas quanto na falta de enfrentamento da questão residem a postura discriminatória e preconceituosa da sociedade brasileira.

AÇÕES AFIRMATIVAS E DISCRIMINAÇÃO

A luta para o acesso do negro a uma educação de qualidade já existe há muitos anos, e mesmo os movimentos sociais tendo alcançado alguns direitos assegurados por leis, uma grande parte dos descendentes dos negros ainda não tem acesso ao ensino de qualidade, mesmo trinta e sete anos depois da Constituição Federal de 1988 no seu Art. 3º parágrafo IV, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, isto é, que ninguém pode ser discriminado em razão de sua cor.

Pode-se destacar com avanço a Constituição Federal de 1988 no capítulo I dos direitos e deveres individuais e coletivos, Art. 5º parágrafo VIII, ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 242, referência a educação dos afrodescendentes com o seguinte teor: o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das

diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro.

Dentre as maiores vitórias do movimento negro quando da elaboração da Constituição da República, destaca-se de particular importância o artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT; que dispõe: “Art.68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Entende-se então que o alcance deste artigo ganha maior dimensão porque extrapola a questão fundiária sobre a propriedade da terra, representando ao mesmo tempo medida reparadora e de resgate cultural, especialmente quando visto articuladamente com os artigos 215 e 216, que cuidam da cultura como um direito, protegendo as manifestações culturais afro-brasileiras e tombando sítios que possuam reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Sobre a atuação do Ministério Público, especial olhar deve ser lançado no que se refere às questões que afetam as comunidades remanescentes de quilombos e relativamente a situação em torno das relações de trabalho com o meio ambiente, no sentido de formular práticas que derrubem as barreiras de acessibilidade ou mobilidade social e ainda garantir a titulação de terras ocupadas pelos negros conforme exposto, data de 1988, o direito constitucional ao título de propriedade das terras ocupadas historicamente e continuamente por descendentes de escravos.

De acordo com o texto “O Direito é Legal no Combate do Racismo” da Dra. Vera Santana, no curso de formação em história e cultura afro-brasileira e africana, descreve que, com a formal abolição da escravidão em 13 de maio de 1888, o estado brasileiro implementou políticas de imigração em favor de trabalhadores, famílias brancas, europeias, basicamente, estabelecendo sistemática exclusão e marginalização dos negros juridicamente libertos, mas materialmente impedidos de ingressar no mercado de trabalho regido agora pelas leis

do capitalismo, vedado o acesso à educação, além de sofrer perseguições e sanções nas suas manifestações culturais e religiosas.

É sobre esta estrutura que as elites levam a cabo seus projetos de desenvolvimento do país, sem jamais considerar a necessidade de medidas que visassem a inclusão dos negros entre os nacionais para fins de uso e gozo das riquezas que estiveram sempre a construir no espaço brasileiro.

Alves (2010) explica que a convivência social construída pelo branco europeu, de traço imperial mesmo com proclamação da República, deixa proeminente a marca do além aleijamento de homens e mulheres livres por lei, mas despossuídos de direitos ficando à mercê de simpatias e generosidades pessoais para vencer barreiras, lograr, estudar, galgar uma ocupação descente, ainda que a constituição democrática de 1934 repudiasse a discriminação, sendo neste ambiente que se faz a lei Nº 1.390, somente em 03 de outubro de 1941, que “Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor”, conhecida como lei Afonso Arinos, para punir a recusa de negros em estabelecimento de ensino, comerciais, como hotéis, restaurantes, lojas etc; bem como a criação de obstáculos ao acesso a cargo público ou emprego.

A lei era evidentemente acanhada até por definir a conduta racialmente preconceituosa e discriminatória como contravenção penal, o que significa ilícito de pouco potencial ofensivo à pessoa, à sociedade ou ao Estado, como um “Crime Menor”.

Almeida (2009, p. 81) acrescenta

Reconhecemos que mesmo tímida, não há farto registro de sua utilização, pois as vítimas, se por um lado desconheciam a existência da proteção legal, quando chegavam a ter conhecimento não acreditavam na sua aplicabilidade, não produzindo, portanto, os efeitos de inibição da prática do racismo, nem a contrapartida da sanção imposta pelo Estado quando cometida a contravenção

penal. Desde a edição da lei Afonso Arinos não houve nenhum outro avanço jurídico, normativo embora tenha ocorrido a adesão do Brasil a convenções e outros compromissos internacionais formais.

No plano interno, vai-se então direto à convocação da Assembleia nacional constituinte, eleita em 1986, não sem lembrar que a normalidade democrática do país foi interrompida pelo de 1964, instalando-se a Ditadura Militar que matou, exilou, torturou e levou a clandestinidade centenas de militantes dos movimentos sociais e partidos políticos, atingindo também negros democratas, que lutavam em prol da justiça social e racial jogando também as organizações negras na ilegalidade.

Alves (2010) acrescenta que para suas relações internacionais, o Brasil pautou-se pela supremacia dos direitos humanos, autodeterminação dos povos, defesa da paz, solução para a África dos conflitos repúdio ao terrorismo e ao racismo, cooperação entre os povos para o progresso da humanidade e a concessão de asilo político, sendo estes princípios essências, particularmente para o estreitamento de relações com países do continente africano.

Desse modo, com alicerces tão fincados na cidadania e respeito aos direitos humanos, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios passaram por processos democratizantes, com eleições de governante e representantes legislativos reescrevendo suas constituições e leis orgânicas, ajustada à constituição cidadã; impulsionando e consolidando o permanente experimento da cidadania (Santos, 1994).

Assim sendo, uma vez consagrado os princípios da igualdade da dignidade humana e outro legislador constituinte relacionou uma série de garantias individuais e coletivas no artigo 5º da carta Magna, como também se chama a constituição feita pela livre delegação popular, para dar-lhes vida e forma, preservando os direitos à honra, à imagem, às privacidades e muitos outros, cuidando no artigo 7º dos

direitos sociais, para proibir, por exemplo a diferença de salários e exercício de funções e de critérios de admissão por motivo do sexo, idade, cor ou estado civil (Furtado, 2007).

No artigo 5º, merece especial realce o inciso XLII, que criminaliza o racismo, com as condições de inafiançabilidade em caso de flagrante, não poderá ser feito o pagamento de quantia em dinheiro para responder ao processo penal em liberdade, e mais, é imprescritível a qualquer tempo a vítima de racismo pode acionar o Estado para processar o acusado do ato criminoso. Este dispositivo veio a ser regulamentado já em 1989, pela lei Nº 7.716, que será adiante objeto de comentário especial.

Ainda no campo constitucional, é também essencial o recurso contido no inciso LXXI do mesmo art. 5º, instituindo o Mandado de Injunção, ação destinada à cobrança do Estado, “[...] sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e a cidadania”.

Alves (2010) informa que os dispositivos referidos devem ser interpretados de maneira sincronizada com aqueles princípios e objetivos fundamentais do país, constituindo verdadeiros alicerces para que se erga uma nação fraterna, o que requer a execução de políticas públicas que corrijam as distorções e desigualdades acumuladas por mais de 500 anos.

A apreciação sobre a importância do conjunto do texto constitucional tem em mente compreender que a Constituição Federal deve sempre ser potencializada para a efetivação, ampliação e maximização do exercício de garantias e direitos, aí incluído os tratados e convenções internacionais, objetivando acima de tudo a construção da sociedade livre, justa e solidária, conforme o artigo 3º da carta Magna.

Souza (2009) explica que diante da criminalização do racismo, veio a lei Nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que “Define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor”, conhecida como lei Caó,

em homenagem ao autor do projeto da lei, o Deputado Federal Carlos Alberto Caó, do Estado do RJ modificada pelas leis 8.081 de 21 de setembro de 1990, que “estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou preconceito nacional, praticados pelos meios de comunicação” e posteriormente a lei Nº 9.459, de 13 de maio de 1997 que essencialmente, altera o Código Penal Brasileiro quando define os crimes contra a honra, criando a figura chamada *injúria racial*.

Deste modo, é preciso esclarecer que o Poder Executivo Federal reúne atualmente uma Fundação Cultural e uma Secretaria de Estado, além de dois Conselhos, destinados a articuladamente, inclusive com a sociedade, resta propor e desenvolver as políticas públicas eficazes no repúdio e combate aos preconceitos que recaem sobre os afrodescendentes, levando alternativas para plena e definitiva inclusão econômica, política, educacional e social de negros e negras, de respeito a liberdade religiosa, de valorização e difusão da estética e da cultura negra

A Educação das Relações Étnico-raciais segundo o Parecer CNE/CP 003/2004 tem como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores, fazendo com que os cidadãos sejam educados quanto à pluralidade étnico-racial. Mas para que haja o cumprimento desse Parecer é preciso que se invista nos professores, para que além dessa formação sólida na área específica de atuação, possam receber uma formação que os capacite não só na compreensão da importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas também a lidar de forma positiva com elas, criando assim estratégias pedagógicas que se adequem ao desenvolvimento das atividades.

Apenas a Lei não causa transformações, os professores tornam-se elemento essencial do ato pedagógico e devem assumir uma postura política diante de tal problemática. A Lei 10.639/03 é uma contribuição para o que debatemos até agora, ela traz em seu texto a necessidade de diminuir as desigualdades sociais do

Brasil. Cabe então dar subsídios aos professores para que a lei possa ser de fato cumprida, mas o esforço deve partir de todos: governo e sociedade, pois:

O sucesso das políticas públicas de estado, institucionais e pedagógicas visando às reparações, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, matérias, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem: em outras palavras, todos os alunos negros e não negros bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Dependem também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Dependem ainda de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnicas raciais, pedagógicas raciais não se limitam à escola (Brasil, 2005.p.13).

Por isso que não se pode ter uma postura neutra diante dos estereótipos raciais. O Movimento Negro chama a atenção para a necessidade dos educadores analisarem as especificidades da luta do povo negro. Todas as lutas devem passar pela educação e pelas políticas públicas de igualdade racial. Não deixando as escolas reproduzirem preconceitos que a anos são postos em sala de aula em nome de uma igualdade que não promove mudanças, e a Lei deixa claro que: “políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro (Brasil, 2005) ”.

As escolas e a forma como os docentes trabalham com conceitos discriminatórios e superficiais, leva a perceber que essas políticas de ação afirmativas para o povo negro não são postas em práticas, visto que elas não promovem mudanças de fato no espaço escolar.

E para que essa mudança possa acontecer é preciso ter como aliado um movimento de revisão curricular e pedagógico em todas as áreas da educação. Os professores não podem silenciar-se diante dos preconceitos e discriminações raciais, devem sim, cumprir seu papel de educador elaborando práticas pedagógicas e possíveis estratégias de promoção de igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para isso é importante saber mais sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, superando opiniões preconceituosas sobre os negros e denunciando o racismo e a discriminação racial, e implementando ações afirmativas para o povo negro.

O SISTEMA DE COTAS PARA AFRODESCENDENTES NAS UNIVERSIDADES E A LEI 10.639

A discussão sobre a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, em especial para a população negra sub-representada nas universidades brasileiras, vem ocupando um espaço cada vez maior no debate sobre os caminhos de um projeto modernizador e democrático para uma nação mais justa.

A sociedade brasileira apresenta-se claramente desigual. Sabe-se a distância que os brasileiros estão de se alcançar uma sociedade igualitária materialmente. Por causa disso, o governo brasileiro busca não só a negação formal de qualquer forma de discriminação, mas também, por meio de algumas políticas de ações afirmativas, diminuir desigualdades evidentes, sobretudo no meio econômico.

Assim, tentando caminhar no mesmo sentido que outros países já o fizeram, a exemplo dos Estados Unidos, o Poder Público brasileiro criou um projeto de lei que solucione a desigualdade racial nas universidades, visto que é muito reduzido o número de negros no ensino superior deste país, em contradição ao percentual negro da população.

A questão principal surge na discordância doutrinária no dizer se a atitude governamental ao aprovar o projeto de lei será, ou não, inconstitucional por confrontar algum de seus princípios.

Ao se trabalhar com o princípio da igualdade, fica perceptível ser uma situação pouco clara em interpretação. Diz-se pertencer à esfera dos “casos difíceis”, não podendo ser interpretada precipitadamente. Torna-se necessário, então, fazer uma interpretação especificamente constitucional. Coloca-se, então, alguns aspectos a serem analisados, dentre eles a supremacia constitucional, o princípio da interpretação conforme a Constituição, a unidade constitucional e o princípio da razoabilidade e da proporcionalidade.

Dentro do princípio da razoabilidade e proporcionalidade, entende-se necessária a investigação: da adequação dos meios utilizados, no caso a análise da cor dos candidatos; da necessidade da medida, se realmente não havia como diminuir a desigualdade de outra forma; e por último, a proporcionalidade em sentido estrito, ponderando o equilíbrio entre os prejuízos de excluir vagas a brancos, e os benefícios de haver negros aprovados.

Com relação aos meios utilizados, tem-se a seguir algumas análises feitas acerca da raça, usada por critério de distinção na política do sistema de cotas.

Oliveira (2011, p. 49) explica

Os critérios raciais não são necessariamente os padrões corretos para decidir quais candidatos serão aceitos pelas faculdades de direito, mas o mesmo vale para os critérios intelectuais ou para qualquer outro conjunto de critérios. A equidade - e a constitucionalidade - de qualquer programa de admissões deve ser testada da mesma maneira. O programa estará justificado unicamente se servir a uma política adequada, que respeite o direito de todos os membros de serem tratados como iguais.[...].

Além disso, a raça comprovadamente científica não existe. Impossível dizer, portanto, ser realmente a etnia negra ou a africana as beneficiadas. Tanto mais difícil é fazer tal declaração no Brasil, país marcado pela miscigenação.

Junqueira (2009, p. 67)

Segundo a etnografia que se faz no Brasil, o conceito de raça continua a não ser nativo, ainda que comece a ser adotado por vários grupos sociais, não é um termo usual e de sentido inequívoco. A melhor maneira de se perguntar quando se quer classificar em termos raciais, portanto, continua a ser: “qual é a sua cor?” Ou “como o sr(a). Se classificaria em termos de cor?” Ou variações em torno da pergunta sobre cor. O grande problema é que cada vez mais essa pergunta acaba dando resultados inesperados.

Deve ser feita, também, a análise da objetividade da justificativa utilizada ao implantar tal medida compensatória, para ser aceita por constitucional.

Sendo assim, esclarece Dworkin (2012, p. 55) escreve

Os argumentos favoráveis a um programa de admissões que discrimine a favor dos negros são ao mesmo tempo utilitaristas e de ideal. Alguns dos argumentos utilitaristas baseiam-se, ao menos indiretamente, em preferências externas, como a preferência de certos negros por advogados de sua própria raça; mas os argumentos utilitaristas que não se baseiam em tais preferências são fortes e podem ser suficientes.

Somente após serem feitas todas essas reflexões é que será possível concluir se há ou não compatibilidade das cotas raciais nas universidades com o princípio constitucional da igualdade. A Constituição Federal de 1988 instituindo um Estado Democrático de Direito, assegura a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no País, desde o seu preâmbulo a igualdade e a justiça.

Para exemplificar os princípios fundamentais adotados pela Carta Magna, oportuno se faz citar os seguintes artigos:

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV – Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Os artigos demonstram que a Constituição Federal de 1988 negou qualquer forma de discriminação e fundamentou suas diretrizes no princípio da igualdade.

Bonavides (2009, p. 67) explica

É que a igualdade constituiu o signo fundamental da democracia. Não admite os privilégios e distinções que um regime simplesmente liberal consagra. [...] Reforça o princípio com muitas outras normas sobre a igualdade, ou buscando a igualização dos desiguais pela outorga dos direitos sociais substanciais. O centro medular do Estado social e de todos os direitos de sua ordem jurídica é indubitavelmente o princípio da igualdade. Com efeito, materializa ele a liberdade da herança clássica. Com esta compõe um eixo ao redor do qual gira toda a concepção estrutural do estado democrático contemporâneo. De todos os direitos fundamentais a igualdade é aquele que mais tem subido de importância no Direito Constitucional de nossos dias, sendo, como não poderia deixar de ser, o direito chave, o direito guardião do Estado social.

No que diz respeito a igualdade material, trata-se de um princípio que visa proporcionar tanto a garantia individual quanto tolher favoritismo, por isso os poderes públicos, através de ações corretivas e do

estabelecimento de direitos relativos à assistência social, educação, trabalho, lazer e o que mais seja necessário para a satisfação básica do cidadão, procurou promover uma igualdade material, ou seja, o tratamento equânime de todos os seres humanos, bem como a sua equiparação no que diz respeito às possibilidades de concessão de oportunidades.

Realizar um curso superior em universidade pública no Brasil não é tarefa fácil, especialmente para estudantes provenientes da rede pública de ensino. Além da grande concorrência que eles enfrentam, o desinteresse e a falta de direcionamento e informação presentes em inúmeras escolas da rede pública fazem com que muitos alunos nem almejem fazer um curso superior.

A necessidade de ingressar no mercado de trabalho e a falta de incentivo por parte de professores agravam ainda mais este quadro. Apenas uma pequena parcela dos que concluem a escola pública enfrenta o vestibular, mas encontra pela frente uma competição injusta, especialmente pelo menor preparo que apresentam em relação aos alunos provenientes das escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares (Castro, 2001).

Bellini e Ruiz (2001, p. 154-155) destacam a preocupação que a escola pública deve ter com o acesso ao ensino superior, diante das crescentes exigências de formação para obtenção de um emprego, diminuindo assim a marginalização e a exclusão social:

A função da escola é formar o cidadão atuante, crítico, através da transmissão/apropriação do conhecimento, numa relação dialética que envolva professor e aluno. Se a escola fizer isso com qualidade, pode estar ajudando os jovens a ter um bom desempenho como cidadãos. Acreditamos que o direito e a chance de acesso ao ensino superior fazem parte dessa formação e, se há algum instrumento para selecionar, seja ele qual for, tem que ser levado em conta pela escola pública [...].

Para Castro (2001), a extrema fragilidade do ensino fundamental e médio da redemública faz com que as classes sociais passem literalmente por uma peneira, fato que resulta em uma sub-representação das classes de menor renda no ensino superior.

Ao longo dos anos escolares, ocorre uma depuração social dos alunos. No final do ensino médio, sobram, em média, 20% dos que iniciaram. Na sua maioria, são os que tiveram melhores condições, o que mostra um processo que, de longe, não tem nada de aleatório, mas de intencional.

Segundo Santos (2009) os cursos mais concorridos são os que oferecem as carreiras mais promissoras. Neste caso, os estudantes com melhor formação têm mais chances de aprovação.

Novamente, os egressos da escola pública levam desvantagem no processo, por não terem recebido preparo suficiente para concorrer em igualdade com alunos da escola particular e de cursinhos preparatórios. Evidencia-se, assim, uma elitização do ensino, onde o vestibular representa o desfecho macabro do processo.

Na realidade, uma política que produzia resultados foi tornada praticamente irrelevante devido à adoção de critérios que no papel parecem justos, ou adequados, ou politicamente estratégicos.

Para avaliarmos os resultados da experimentação é preciso que as universidades com programas de inclusão tornem públicos seus dados, e isso não tem acontecido, com raríssimas exceções. Sem avaliações sólidas das políticas, correm-se o risco de se ficarem eternamente no plano da conjectura e assim não conseguem atingir o objetivo maior dessas iniciativas, que é o de democratizar o acesso à educação superior no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconstrução de uma nova sociedade brasileira completamente isenta de preconceitos e

racismo ainda é um ideal distante para os negros do país. Nesse sentido, argumentos e justificativas das mais variadas concepções, e que perduraram por um longo período de tempo, serviram para explicar a equivocada superioridade dos brancos em face dos negros, e isso acaba por demandar um grande esforço para alterar esse paradigma para o futuro.

Por isso, no entendimento defendido neste estudo, as cotas raciais exercerão um estratégico papel nessa mudança de rumos, mas, para que elas se tornem uma realidade, é necessário o reconhecimento de sua constitucionalidade e da não violação do princípio da igualdade no seu sentido material.

Na realidade, o aluno ou aluna negra desde durante o percurso educacional enfrenta a exclusão, a ponto disso resultar no acúmulo de desvantagens progressivas que o desestimula desde o início.

Todas as comparações do desempenho de estudantes negros e brancos na escola, incluindo a pública, mostram que esses maus tratos permanentes e persistentes acabam por fazer efeito e deixam o estudante negro em desvantagem. e à margem do processo de ensino e aprendizagem.

A formação para a pesquisa e a prática pedagógica ofertada pela Instituição de Ensino também são aspectos que podem ser considerados positivos no curso de formação, pois as metodologias utilizadas pelos professores envolvem expor os alunos a leituras, atividades práticas e a contextualização de situações que venham a se caracterizar como discriminação, sendo que os professores estão buscando colocar em permanente discussão esse tema no contexto de sala de aula, ainda que os recursos didáticos e o interesse dos alunos em debater esses temas precisam ser estimulados.

O sistema de ensino superior brasileiro, nos debates atuais sobre sua reforma e expansão, tem diante de si o desafio de encontrar soluções que

respondam à questão das desigualdades raciais no acesso às suas instituições e na permanência nelas.

Algumas ações vêm sendo experimentadas, como os cursinhos pré-vestibulares comunitários para alunos negros e carentes, financiados pelo Ministério da Educação ou por universidades; a oferta de bolsas de estudo; a isenção das taxas de inscrição para o vestibular; e, inclusive, as chamadas políticas de cotas raciais ou sociais que, apesar das controvérsias, já são utilizadas pelas universidades públicas do país.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, Aparecido de Jesus. (2002). *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino*. Cascavel: Coluna do Saber.
- Almeida, Nilton B. (1999). *Raças e preconceito racial: uma questão atual*. São Paulo: Papirus.
- Alves, Luiz A. (2010). *Racismo e educação no Brasil*. São Paulo: Vozes.
- Aquino, Nilo A. (1998). *Preconceito e discriminação no ensino superior*. Rio de Janeiro: EDURJ.
- Aquino, Assunção José Pureza. (1998). *Da senzala à vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém*. Belém: Cejup.
- Basso. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Cavalleiro, Eliane (Org). (2008). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas*. São Paulo: Summus.
- Bastos, Maria Eduarda Colin. (2001). *Racismo no Brasil: uma discussão ética*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Brasil. (1988). *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional.
- _____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2003). *Lei nº 10.639*. Ministério da Educação. Brasília-DF.
- _____. (2010). *Estatuto da Igualdade Racial*. Lei nº 12.288/2010. Brasília.
- Cavalleiro, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In Cavalleiro, Eliane (ed.) (2003). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro Edições.
- _____. (2003). *Preconceito racial: causas e consequências*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, Douglas de Souza. (1997). *Identidade racial em foco: manifestações culturais e discriminação*. São Paulo: Metodista.
- Cashmore, Noah S. (2000). *Políticas afirmativas e seu caráter público*. São Paulo: Moderna.
- Coelho, Márcio Albuquerque. (2008). *Formação cultural e identidade racial*. São Paulo: Libretto.
- Coelho, Luiz Paulo da. (2008). *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras.
- Coutinho, Antonio Flavio Barbosa. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: Moreira, Antonio Flavio Barbosa. et al. (2007). *Currículo: políticas e práticas*. 6. ed. São Paulo: Papirus.
- Fairclough, Denis T. (2003). *Antropologia cultural e identidade racial*. Rio de Janeiro: Souza Associados.
- Franco, Luiz A. (2010). *História da abolição no Brasil: Uma visão jurídica*. Rio de Janeiro: EDURJ.
- Freitas, Eduardo Lins da S. (2001). *O sistema de classificação racial no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Paurus.
- Freyre, Gilberto. (2000). *Raízes do Brasil*. 5 Ed. São Paulo: Editora Cultura do Brasil. São Paulo: Moderna.
- Gentile, Márcio Albuquerque. (2004). *Estereótipos raciais em sociedade*. Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, Guilherme Tavares. (2003). *O discurso do preconceito: como superá-lo?* 2 ed. Rio de Janeiro: EDURJ.
- Jaccoude, Claude Beghin. (2002). *Ações afirmativas e a política de cotas*. São Paulo: EDUSP.
- Kamel, Ali. (2006). *Discriminação racial e políticas afirmativas*. 3 Ed. São Paulo: Vozes.
- _____. (2006). *Não somos racistas*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Sextante.
- Lopes, Antônio G. (2005). *Racismo e discriminação: desconstruindo o paradigma das relações socializadoras*. São Paulo: EDUSP.

Lopes, Márcio S. (2005). *Educação na diversidade étnico-racial*. Rio de Janeiro: EDURJ.

Marin, Oto N. (1998). *Negro e educação: escola, identidades, culturas e políticas públicas*. São Paulo: Atlas.

Macariello, Vanda Freitas. (2002). *A natureza dos estereótipos raciais*. São Paulo:Libertad.

Matos, Denilson C. (2008). *A lei áurea na visão jurídica: Fatos e mitos*. Porto Alegre:Mediação.

Mitchell, Paul G. (2002). *Preconceito racial: um debate pedagógico*. Rio de Janeiro:Souza Associados.

Moreira, Francisco Altrin. (2009). *Negro e negritude*. Porto Alegre: UNIDERS.

Toledo, Henrique de. (2000). *Identidade racial: a construção de um objeto*. Petrópolis:Vozes.

Torres, Cláudio Severo. (2001). *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*.Rio de Janeiro: Zahar.

Torres, Dinair C. (2001). *Educação e acesso ao ensino superior*. Rio de Janeiro: EDURJ,2001.

Valenzuela, Nadya. (1997). *Democracia racial: a fabricação de um novo consenso*. PortoAlegre: Mediação, 1997

Vilas-Bôas, Antônio S. (2003). *Políticas educacionais e exclusão racial*. Rio de Janeiro:Paz e Terra.

A DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

DIDACTICS IN SCIENCE TEACHING FOR RURAL EDUCATION

Erick Negrão De Souza ¹

ISSN: 2674-6077

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a didática do professor de Ciências na educação do campo, a partir da constatação de que o enfoque sobre o assunto por que existe o reconhecimento de que a didática no ensino de Ciências geralmente sofre com a falta de uma qualificação mais específica do professor para lidar com essa disciplina, sendo que uma discussão que analise a situação atual da educação do campo, torna-se essencial para compreendermos a questão. Busca-se esclarecer os fatores que tornam o ensino de Ciências na educação do campo sujeita a muitos contrapontos na comunidade onde é ofertado essa modalidade. Entre esses pode-se apontar mais especificamente questões dentro da escola, como a organização e estrutura da instituição ou, a relação dos conteúdos de ensino selecionados para compor o currículo e as experiências prévias dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Ciências. Aprendizagem, Professor.

ABSTRACT

The present article aims to analyze the didactics of the Science teacher in rural education, from the verification that the focus on the subject because there is the recognition that didactics in Science teaching generally suffers from the lack of a more specific qualification of the teacher to deal with this subject, and a discussion that analyzes the current situation of rural education, becomes essential to understand the issue. We seek to clarify the factors that make the teaching of Science in rural education subject to many setbacks in the community where this modality is offered. Among these, we can point out more specifically issues inside the school, such as the organization and structure of the institution or, the relation between the teaching contents selected to compose the curriculum and the students' previous experiences.

KEYWORDS: Didactics. Science. Learning, Teacher.

¹ Mestre em Ciências da Educação (UNIVERSIDAD ISPETEC); Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva (FATECH – Macapá/Ap); Licenciatura em Ciências Biológicas (UNIFAP – Macapá/Ap); Licenciatura Plena Educação Física (FAVENI – Macapá/Ap).

INTRODUÇÃO

Educadores da atualidade, em vários níveis de ensino preocupam-se com uma modalidade de ensino que atende a população em regiões distantes dos centros urbanos: a educação do campo.

É comum observar que a questão do processo de ensino e aprendizagem em classes camponesas é tema de debates em várias instâncias do sistema educacional público. Evidentemente, escola e sociedade compreendendo essa situação, que é mais recorrente do que se pensa, necessitam utilizar mecanismos que venham a assegurar não apenas a inserção de indivíduos numa classe escolar camponesa, mas, principalmente, sua permanência, evolução e conclusão dos estudos.

Percebe-se a necessidade de analisar o uso da didática na educação do campo e suas implicações no ensino e aprendizagem da disciplina de Ciências, admitindo-se que essa disciplina enfrenta sérios entraves que, direta ou indiretamente, contribui para que professores e alunos venham a ter pouco aproveitamento escolar de tal forma que as possibilidades de crescimento pessoal e educacional se tornam reduzidas, levando-o a uma série de problemas educacionais e sociais posteriormente.

O enfoque nesse campo ocorre por que existe o reconhecimento de que a didática no ensino de Ciências geralmente sofre com a falta de uma qualificação mais específica do professor para lidar com essa disciplina, sendo que uma discussão que analise a situação atual da educação do campo, torna-se essencial para compreendermos a questão.

Busca-se esclarecer os fatores que tornam o ensino de Ciências na educação do campo sujeita a muitos contrapontos na comunidade onde é ofertado essa modalidade. Entre esses pode-se apontar mais especificamente questões dentro da escola, como a organização e estrutura da instituição ou, a relação dos conteúdos de ensino selecionados para compor o currículo e as experiências prévias dos alunos.

Ao se discutir essa temática surge a oportunidade de mostrar a comunidade científica e a sociedade, de um modo geral, algumas dessas questões não são levadas em consideração ao se avaliar a qualidade da didática disponibilizada e que nas pesquisas acadêmicas não são consideradas relevantes ao se determinar estratégias pedagógicas e didáticas para melhorar esse tipo de ensino

Assim, os objetivos do trabalho consistem em descrever o desenvolvimento histórico da educação do campo Brasil e as implicações da didática no ensino de Ciências para a aprendizagem dos alunos.

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Para refletir sobre as influências do educador Paulo Freire na educação brasileira é necessário pensar na (re)significação da proposta educacional que vem sendo oferecida aos jovens e adultos, pois esta deve conter o sabor escolar atrelado aos saberes e experiências da vida cotidiana “Não é possível a educadores e a educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados não podem ser estranhos àquela cotidianidade...” (FREIRE, p. 27)

Com isso, é no resgate dos princípios da Educação Popular, que valoriza o aluno enquanto sujeito ativo no seu contexto, que devem ser discutidas as propostas e políticas de formação dos educadores que podem atender as necessidades e anseios dos educandos.

Na esperança de que Freire, junto a tantos outros homens e mulheres de boniteza, nos ajude a fazer a diferença a cada dia, continuemos nossa trajetória humana na Terra.

Em 1980, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) teve como meta a redução das desigualdades, entendendo a educação como direito fundamental capaz de promover a

cidadania. Posicionou-se perante a EJA, pretendendo atender aos objetivos de desenvolvimento cultural, ampliação de experiência e vivência e de aquisição de novas habilidades, de tal forma, que, para funcionar, o supletivo teria que contar com a mobilização comunitária inovadora tendencialmente não-formal.

Daí decorreram os programas de caráter compensatório como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas para o Meio Rural (PRONAEC) e o Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC), ambos de 1980.

Em 1985 extinguiu-se o MOBREAL, dando lugar para a Fundação EDUCAR, que por sua vez foi extinta em 1990 no governo Collor com vistas ao enxugamento da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais.

Para isso, a Pedagogia Libertadora idealizada por Paulo Freire nega a mecanização e a padronização do ato de ensinar e aprender, buscando através da relação dialógica entre professor e aluno a essência do processo educativo. Onde o professor assume papel importante na mediação do conhecimento a ser descoberto pelo aluno.

Do mesmo modo o homem depende da natureza para sobreviver e a natureza depende do homem para ter sentido, os homens dependem uns dos outros para sobreviverem e darem sentido ao mundo e a si mesmos, por isso mesmo, o diálogo não é só uma qualidade do modo humano de existir e agir. Ele é condição desse modo e é o que torna humano o homem que vive (BRANDÃO, 2003, p. 103-104)

Pode-se relacionar essas mudanças a aspectos de ordem externa, como a própria mudança nos modos de relação na sociedade diante das transformações que ela vem sofrendo como também a fatores internos aos próprios movimentos que também refletem o desenvolvimento dessa crise. É o campo em movimento:

Na realidade, a crise atual dos movimentos é o acirramento de um processo que se instaurou ao final dos anos 80, fruto de problemas que os movimentos já carregavam em seu bojo. Algumas lideranças ou assessorias dos movimentos populares têm atribuído como causas básicas da atual crise fatores de ordem externa ao movimento, a saber: a crise econômica do país, o desemprego, as políticas neoliberais, a queda do leste europeu, a crise das utopias, a descrença na política e na ação do Estado etc. (GOHN, 2001, pp. 102-103).

Algumas dessas explicações passam pela dependência dos movimentos populares no desenvolvimento de projetos políticos. Nos anos 1980, a maioria dos movimentos populares dependia de assessorias externas, sendo conduzidos por projetos de outras instituições, como por exemplo, por partidos políticos e pela Igreja Católica. Após a constituinte, a maioria dos movimentos desmobilizou-se. Algumas de suas lideranças se dirigiram para partidos políticos, ou para cargos nas administrações públicas (onde se instalaram administrações populares), ou por indicações para concorrerem a cargos eletivos.

O diferencial da didática de Freire é sua dialeticidade. A linguagem como caminho da invenção da cidadania, o diálogo mediador da aprendizagem na construção do sujeito. A palavra que instaura o mundo no homem, que não só designa as coisas, transforma-as, não é só pensamento, é práxis.

O diferencial na didática de Paulo Freire é o cuidado e a responsabilidade ética do exercício da docência. É ter uma prática de Educação Popular levando a sério problemas como: “que conteúdos ensinar, a favor de quem ensiná-lo, a favor de quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar: Que é aprender: Como se relacionam ensinar e aprender? Quem é o professor? Qual seu papel? Quem é o aluno? E o seu papel? Pode haver uma séria tentativa de leitura da palavra sem a leitura do mundo?” (GADOTTI, 2009)

Qual a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo; Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso (FREIRE apud APPLE e NÓVOA,1998, p. 144).

O diferencial da didática utilizada por Freire é a esperança:

Enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, descascar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado (FREIRE apud APPLE e NÓVOA,1998, p.141-142).

E, talvez, tenha sido essa esperança, que mobilizou educadores de todos os níveis de ensino a considerarem os escritos de Paulo Freire. Em 2000 realizou-se em Dakar, o Fórum Mundial da Educação – FME com o objetivo de avaliar os progressos previstos diante dos compromissos assumidos até então. Feita a constatação de que nenhum dos prazos foi cumprido, os adia para 2015.

Nesse contexto é preciso evidenciar a importância do Fórum Social Mundial - FSM como uma instância privilegiada que a sociedade organizou a fim de discutir, pensar e planejar novas formas de viver o mundo na diversidade de idéias que ele representa, porém na unidade de sonhos que se querem possíveis. Grzybowski apud Shrek (2004, p. 61) “associa a origem do Fórum Social Mundial com a criação de redes globais

de cidadania, na década de 1990, que teriam começado a pensar alternativas ao processo de globalização, unindo experiências ao redor do mundo”. Portanto, o FSM e o Fórum Mundial de Educação - FME constituem espaços de significativa importância para a reflexão e compreensão das mudanças na organização da sociedade que eles mesmos espelham (STREK, 2004).

Soares (2009) explica que talvez falte a criação de momentos de troca e reconhecimento entre essas organizações que não têm um espaço de comunhão e reflexão da sua prática mais especificamente falando.

Nesse sentido, os professores de Ciências precisam aprofundar o conhecimento relativo a forma como ensinam os alunos, a partir de uma didática centrada na realidade do aluno, suas necessidades, a formação da identidade, o desenvolvimento da autonomia pessoal, social e intelectual; avaliar as necessidades específicas; dominar as metodologias específicas e as estratégias didático-metodológicas de acesso ao conhecimento, às artes e à cultura (MANTOAN, 2010).

Em relação a complexidade, a didática e sua prática concreta no ensino de Ciências na educação do campo, embora seja a situação específica analisada neste trabalho, ainda existe espaço para muita discussão, pois alguns estudos se esforçam para justificar, no plano teórico, a necessidade da inclusão como uma política educacional, com o objetivo mais amplo de, através da escola, viabilizar a concretização de uma cidadania mais concreta, na qual todas as diferenças poderiam coexistir e serem aceitas num ambiente de tolerância, cooperação e reciprocidade (SILVA, 2011).

Nessa perspectiva de afirmação da necessidade de uma didática, há os estudos que enfocam a inclusão de várias maneiras, dentre elas aquelas sobre as concepções de deficiência possíveis de serem encontradas nos discursos dos profissionais da escola, e aquelas destinadas a avaliar experiências de educação escolar positivas (BOAVENTURA, 2005).

Numa outra direção, observa-se a existência de estudos teóricos e empíricos que fazem o caminho inverso, tentando demonstrar a inviabilidade da escola do campo em promover o ambiente adequado à educação de alunos que residem em locais interioranos em geral, seja por causa das precárias condições materiais e humanas existentes na escola pública, ou porque as dificuldades, quaisquer uma delas, provocam nas pessoas necessidades educacionais tão específicas no processo educativo, exigindo um ensino bem direcionado, muito diferente daquele oferecido à maioria dos estudantes (MANTOAN, 2010).

Brito (2009) informa que a didática no ensino de Ciências na escola campesina não se configura pela exclusão de uns sobre outros, mesmo porque um modelo de sociedade acessível não se faz apenas com infraestrutura, quebra de barreiras físicas e comunicacionais; mas se constrói, principalmente, com investimento em recursos humanos, com mudanças de atitudes e valores e tanto o professor de Ciências como a família são partes fundamentais deste processo de descortinar a humanidade, a diversidade na emergência da coletividade em uma nova sociedade mais cidadã e preparada para auxiliar o aluno .

Contudo, é reconhecida a existência de um receio dos professores de Ciências em ministrar aulas para alunos na educação do campo. Falcão (2012) identificou que alguns professores de Ciências consideram sua didática e a escola favorável ao ensino, desde que não se exija além do necessário na prática pedagógica, pois isso requer que aprendam a adaptar os conteúdos ou outras estratégias de ensino diferenciadas, além de lidar com os estigmas que acompanham o comportamento e as dificuldades para ensiná-los na educação do campo.

Complementando essa informação, Mota (2012) diz que isto se deve à realidade de ambientes de ensino com poucos recursos, de não terem sido, nem durante os anos de formação nem em momentos de capacitação, preparados para um ensino voltado para a

educação do campo. Segundo o mesmo autor, a didática baseada na realidade do aluno requer instrumentação pedagógica para a aquisição de outros saberes e não apenas aprendizagens descontextualizadas que normalmente estão sendo oferecida nas escolas de formação de professores pelo Brasil.

Assim, o professor de Ciências precisa inovar sua didática, trabalhar envolvendo todas as pessoas que fazem parte do processo ensino aprendizagem. Através de inovações e cooperação pode se chegar a um objetivo, desvelando o que estava de certa forma escondido. No processo de ensino e aprendizagem, há necessidade da participação de todos, para que seja compreendido e assimilado por toda sociedade (MAZZOTA, 2011).

Sabe-se que na realidade os cursos que são oferecidos destinam-se apenas para professores que trabalham especificamente com outras disciplinas voltadas para a educação do campo, e que na verdade deveriam ser ofertados para todos os professores sem distinção, pois sabe-se que o processo de aprendizagem pode envolver qualquer turma campesina, daí a necessidade de qualificar através de cursos voltados para professores de Ciências que fazem parte do processo de ensino aprendizagem (MENDES, 2012).

Ao se oferecer conteúdo de Ciências o uso de uma didática produtiva deve contar com uma sala adaptada para as necessidades dos alunos que vivem no campo, e o professor deve estar sempre em contato com ele não deixando que se sinta sozinho, além do que seu lugar deve ser agradável para que ela se sinta à vontade.

Segundo Ponce (2000, p.162) “[...] é urgente transformar a escola e modificar por seu intermédio a própria sociedade. Nas suas mãos, o presente não é mais do que um instrumento para preparar o homem do futuro.”

Constata-se que a escola do campo mesmo lutando para superar o preconceito direcionado aos alunos que a frequentam ainda precisa enfrentar mudanças. Porém, como diz Ponce (2010, p. 163) “é urgente e necessário que a escola localizada no campo

propicie o espaço de mudança sensibilizando a sociedade para a reavaliação de ideias, valores e conceitos acerca da didática no ensino de Ciências na educação do campo, reconhecendo no geral o homem que temos e o homem que queremos para a construção de uma sociedade mais justa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo, percebeu-se que, objetivamente, a educação do campo acompanha as transformações ocorridas na sociedade onde a necessidade de sobrevivência leva muitos alunos a enfrentar a educação do campo e os problemas que o caracterizam.

A pesquisa tornou claro que, para aqueles que frequentam a escola ocorre o que se denomina de dupla exclusão. De um lado sentem dificuldades de se adaptarem ao sistema e do outro possuem poucas oportunidades de conseguir avançar nos estudos, caso decidam permanecer na localidade onde recebem instrução infelizmente a literatura educacional mostra que essas transformações aumenta a divisão de classes e aprofunda as injustiças sociais.

Através do estudo pode-se notar que a didática no ensino de Ciências na educação do campo, da forma como se encontra organizada, acaba por limitar as oportunidades de melhorar a aprendizagem dos alunos, resultado direto da instrução formal e deficitária que receberam durante o período que passam na instituição escolar.

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

À medida em que os alunos na educação do campo se envolvem de fato com o processo de escolarização e com os conteúdos vistos passam a

perceber o quanto isso pode fazer a diferença entre o êxito e o fracasso na vida.

Cientes desse problema percebe-se que todos os esforços devem ser feitos pelos professores que trabalham na escola localizada no baixo mutuará para que, através de metodologias dinâmicas, venham a contribuir direta ou indiretamente para melhorar a aprendizagem dos alunos.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Antônio F. **A escola popular e as dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Moderna, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia A. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARCE, Paulo Freitas. **Sucesso escolar: os desafios para a criança com baixo rendimento**. São Paulo: Libertad, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CECCOM, F. L. **Rendimento escolar no ensino multisseriado: senso e contra-senso**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CHARLOT, J. L. **Avaliação do rendimento escolar: perspectivas e dificuldades**. Rio de Janeiro: Souza Associados, 2000.
- CUNHA, Domingos Almeida. **A inclusão de alunos do ensino multisseriado nas políticas sócio-educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.
- FREIRE, Madalena (Org.). **Observação, Registro e Reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRÓES, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005, 144 p.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GOMES, Antônio Lélio. **Formação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MATOS, Pedro Benjamin. **Paradigmas em Crise e a Educação**. In: BRANDÃO, Zaia. **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDES, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Vozes, 2001.
- MORAES M. L. **A Emergência do Paradigma do ensino multisseriado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MOREIRA, Celso de; SILVA, Ana F. **Escola e mudança: a renovação da pedagogia**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2000.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da evasão escolar**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- PARO, C. H. **Aprendizagem e rendimento escolar: uma discussão pedagógica**. 2 Ed. São Paulo: EDUSP, 2005
- PEREIRA, João A. **Repetência, retenção e evasão escolar no ensino multisseriado**. São Paulo: Contexto, 2005.

O DOMÍNIO DA NORMA CULTA NA ESCRITA COMO DETERMINANTE NA EXCLUSÃO DO ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE MASTERY OF THE WRITTEN LANGUAGE AS A DETERMINANT OF STUDENT EXCLUSION IN ELEMENTARY SCHOOL

Orlandina Sena do Espírito Santo ¹

RESUMO

Este artigo científico tem como tema "O domínio da norma culta na escrita como determinante na exclusão do aluno no ensino fundamental", com o objetivo de contribuir com o professor no que se refere a prática da produção de textos neste segmento educacional. O estudo apresenta o pressuposto teórico de que os aspectos linguísticos do texto escrito são discernidos pelo professor através de duas vertentes (a teoria e a prática) sendo que as mesmas servem como base na produção pedagógica para o contexto escolar, provocando a exclusão do aluno do processo de aprendizagem e aprimoramento dessa atividade. Assim, nas instituições de ensino o foco da discussão no que se refere à escrita, está relacionado com a adoção irrestrita da norma culta na escrita que acaba por limitar as oportunidades do aluno de ampliar suas possibilidades de escrever de forma livre e dinâmica. A metodologia do trabalho foi composta da consulta a referências bibliográficas. Após o estudo compreendeu-se que Assim, a escola deseja formar bons produtores de textos, intermediada com condições materiais que proporcionem a apropriação dos conhecimentos em relação ao letramento progressivo, transformando a atitude unilateral de ensino mecânico, para uma outra realidade, em que a partir da leitura do ambiente o aluno possa expressar por intermédio do texto sua sensibilidade e racionalidade, descrevendo e interpretando situações que lhe possibilite se relacionar com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Texto. Exclusão. Aprendizagem.

ABSTRACT

This scientific article has as its theme "The mastery of the cultic norm in writing as a determinant in the exclusion of the student in elementary school", with the objective of contributing with the teacher regarding the practice of text production in this educational segment. The study presents the theoretical assumption that the linguistic aspects of the written text are discerned by the teacher through two aspects (theory and practice) and that these serve as a basis in the pedagogical production for the school context, causing the exclusion of the student from the process of learning and improving this activity. Thus, in educational institutions, the focus of discussion regarding writing is related to the unrestricted adoption of the cultic norm in writing, which ends up limiting the student's opportunities to expand his possibilities of writing in a free and dynamic way. The methodology of the work was composed by consulting bibliographic references. After the study it was understood that Thus, the school wants to form good producers of texts, intermediated with material conditions that provide the appropriation of knowledge in relation to progressive literacy, transforming the unilateral attitude of mechanical teaching, for another reality, in which from reading the environment the student can express through the text his sensitivity and rationality, describing and interpreting situations that enables him to relate to the world.

KEYWORDS: Writing. Text. Exclusion. Learning.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad ISPETEC.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que fornece base para a elaboração deste trabalho tem por objetivo analisar o domínio da norma culta na escrita como determinante na exclusão do aluno no Ensino Fundamental, partindo-se da constatação de que, não raro, a atividade do aluno, no campo da escrita, ainda se mantém sujeito a condicionamentos e situações que podem diminuir o seu aproveitamento escolar, resultando em dificuldades.

Dessa forma, convém lembrar que para além das convenções e idéias distorcidas a respeito das causas das deficiências verificadas na na escrita, é importante oferecer atenção ao tema buscando tratá-lo com o devido destaque

A opção pelo tema está ligada experiência profissional, pois, foi durante o período de exercício da prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa que tem sido detectada a questão da escrita e a adoção excessiva da norma culta como parâmetro para avaliar os alunos, resultando na exclusão dos mesmos das oportunidades de ampliar a prática da escrita.

Foi, assim, ao refletir sobre a realidade diária do trabalho na escola e com o acúmulo teórico da vida acadêmica é que se passou a refletir sobre o espaço escolar e as possibilidades de trabalhar a escrita de forma mais dinâmica e prazerosa em sala de aula.

Ademais, a aprendizagem e aprimoramento da escrita deve ser um ato de educação fundamentalmente social e voltado para a cidadania. Além disso, a discussão sobre o tema é relevante por proporcionar aos educandos oportunidades para observar e analisar o contexto no qual estão inseridos e, mais do que isso, oferecer-lhes condições para que tenham vontade de se envolver por completo com a escrita produtiva. Em termos sociais o estudo vem trazer proposições que estimulam a sociedade a perceber a importância da visão dos professores sobre as dificuldades enfrentadas na

aquisição e aprimoramento da escrita entre os alunos nas séries iniciais do ensino fundamental

Reconhecendo-se a importância de considerar um assunto que, por vezes, traz à luz os principais contrapontos no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, acredita-se que a inserção em uma sociedade letrada não garanta formas iguais de participação, sendo, por isso mesmo, necessário que o tema seja rediscutido a partir de uma perspectiva que leve em consideração as necessidades percebidas num âmbito bem mais amplo do que aquele limitado à sala de aula.

A ESCRITA

O trabalho com a escrita no contexto da sala de aula representa hoje um dos grandes desafios do professor, visto que existem dificuldades de muitos alunos na produção textual decorrentes da própria forma como estes foram letrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, é necessário discutir não apenas o conceito de escrita, mas a própria definição linguística relacionada a esse aspecto da aprendizagem.

CONCEPÇÃO LINGÜÍSTICA

A relação teoria e prática na escola é mais frequente do que se imagina. Ainda quando o professor não tem clareza ou consciência das concepções e crenças que guiam a sua prática, elas estão subjacentes aos vários aspectos que compõem o seu fazer pedagógico: estratégias didáticas, materiais didáticos, organização interativa nas aulas, instrumentos e critérios de avaliação, entre outros.

Assim, a concepção que se tem sobre o próprio objeto de ensino — no caso de Língua Portuguesa, a linguagem — é fundamental para que se compreenda a dinâmica do ensino de Português.

A concepção tradicional de ensino e aprendizagem era baseada em uma esfera dominante, a

partir de 1983 segundo Teberosky E Ferreiro (1989) começou-se a repensar a prática pedagógica cotidiana na sala de aula.

O processo de alfabetização, assim entendido, estende-se ao longo de toda a escolaridade e tem início muito antes do ingresso da criança na escola, em suas primeiras tentativas de compreender o universo letrado que a rodeia. Também implica tomar como ponto de partida o texto, pois este, sim, é revestido de função social - e não mais as palavras ou muito menos as sílabas sem sentido.

Para Teberosky (2000), a escrita deve ser entendida como um sistema de notação, que no caso da língua portuguesa é alfabético (conhecer as letras, sua organização, sinais de pontuação, letra maiúscula, ortografia etc.). A escrita é definida como as formas de discurso, as condições e situações de uso nas quais a escrita possa ser utilizada (cartas, notícias, relatos científicos etc.).

Na prática, do dia-a-dia na sala de aula, tudo isso se concretizou em mudanças gradativas nas propostas e intervenções feitas junto às crianças. Em primeiro lugar, era preciso tomar por base o texto, e não mais as palavras-chaves, como o modelo que permitirá à criança construir conhecimentos sobre a escrita e suas formas de representação. O texto deveria ser o elemento fundamental para inserir a criança no universo letrado.

Além da escrita espontânea já introduzida anteriormente, também o trabalho com modelos, que permitem às crianças confrontarem suas hipóteses com o convencional, passou a ser considerado. Através de listas de palavras de um mesmo campo semântico (animais, comidas prediletas, personagens de gibi, brinquedos, jogos favoritos, nomes das crianças do grupo etc.), das parlendas e de outros textos, as crianças podem, hoje, ampliar suas concepções e avançar na aquisição da base alfabética, como também na compreensão de outros aspectos aqui inerentes (a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos etc.).

Também é importante lembrar que a preocupação com essa qualidade faz com que os profissionais que aqui atuam estejam em constante capacitação, a fim de aprimorar cada vez mais as intervenções pedagógicas realizadas e o atendimento às necessidades de cada criança.

O papel do professor-alfabetizador é, portanto, o de motivador, o de instigador de descobertas, o de propiciador de caminhos. Especialmente porque sabe a importância que a aquisição da escrita tem na nossa sociedade estimulando o aluno a aprender a escrever de forma sistemática.

Para poder perceber que a escrita é um instrumento de comunicação social, o aluno deve vivenciar vários, contextos e situações comunicativas. As estratégias a serem utilizadas para permitir a apropriação da escrita devem envolver o aluno em situações significativas que organizem o conhecimento intuitivo, propiciem a construção de hipóteses e ofereçam desafios que instiguem a descoberta das regras da escrita. Por isso nossas sugestões envolvem jogos, brincadeiras e atividades (individuais e coletivas) para que o ambiente da sala de aula se transforme em um ambiente alfabetizador e prazeroso.

Com o objetivo de instigar a capacidade de aprendizagem dos alunos para facilitar a apreensão dos conteúdos, o método utilizado pelos alfabetizadores é inspirado no trabalho desenvolvido por Paulo Freire, fundador do Método Freiriano, é considerado um dos maiores educadores de todos os tempos.

Pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1979), sabe-se que a criança já pensa sobre a escrita antes mesmo da alfabetização, isto é, a aquisição da representação escrita se dá por uma psicogênese, um processo de assimilação e acomodação de novas aprendizagens, levantamento e resolução de problemas, muito antes de ingressarem na primeira série do ensino fundamental. Segundo Koch (1997), foram construídas no decorrer da história humana três concepções distintas de linguagem, a saber: como representação “espelho” do

mundo e do pensamento; como instrumento “ferramenta” de comunicação; como forma “lugar” de ação ou interação. Dentre as três concepções acima mencionadas, a que mais interessa para este trabalho é a terceira, apesar de a primeira e a segunda serem muito definidas atualmente.

A primeira afirma que a linguagem serviria para representar o mundo e a realidade que nos cerca e ainda aquilo que pensamos sobre ela, dessa forma, a linguagem seria uma espécie de “espelho” por que perpassam nossos pensamentos como seres vivos ou não.

A segunda mostra que a linguagem seria centrada apenas na comunicação. A linguagem funcionaria somente para transmitir mensagens, pressupondo, assim um emissor e um receptor ideal. Apesar de o processo de comunicação e a linguagem não serem tão simples assim como mostra a Teoria da Comunicação, porque as pessoas ao falarem não só comunicam o que estão falando, como também agem e reagem através da linguagem, desse modo, podem interromper quem fala e muitas vezes também são interrompidas, além de poderem produzir pausas, hesitações e ironias

O aluno primeiramente decodifica os símbolos escritos. É uma leitura superficial que, apesar de incompleta, é essencial fazê-la mais de uma vez num mesmo texto. É o momento em que o aluno deve anotar as palavras desconhecidas para achar um sinônimo, passo importante para passar para a próxima etapa de leitura, a compreensão do que foi lido.

Segundo Menegassi (1995, p. 87): Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material linguístico com o significado que ele fornece. No entanto, ‘muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual’, pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido.

A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade. (Cagliari, 1989, p. 26) Parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente

conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita.

Mas a escrita ultrapassa sua estruturação e a relação entre o que se escreve e como se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas. A leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de (re) atribuição de sentidos. (GUIMARÃES, 1995, p. 08)

A escrita é ponte incontestável para que haja uma inclusão do indivíduo dentro da sociedade, ela não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escrita, mas como ponto cultural. Assim entendida, possibilita a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes portadores textos, explicando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

Os pressupostos teóricos de Vygotsky (1998), cuja contribuição tem sido valiosa no campo educacional, iluminam a discussão sobre o aprendizado da escrita considerando como um sistema de signos socialmente construídos e aproveitados pela experiência de vida que esses alunos trazem consigo para o interior da sala de aula, descrevendo o processo de apropriação da escrita como processo cultural, de caráter histórico, envolvendo praticas interativas e cotidianas.

A escrita é um processo de construção mental, onde o educando vai construindo seu conhecimento, conforme a mediação do professor ou conforme sinta necessidade de fazê-lo.

Segundo Smole e Diniz (2001, p. 23), escrever depende de um planejamento que não é necessariamente escrito, mas que auxilia na escrita. O recurso da escrita segundo as autoras, não possui a mesma rapidez e maleabilidade da oralidade e, além disso, como a correção não é imediata como no uso da

oralidade, a ordem da escrita oferece coerência e lógica ao texto que se escreve.

A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

As considerações de Grosch (2003, p. 5) sobre a escrita contemplam um processo de transformação, que possibilita aos sujeitos intervirem na realidade de acordo com as representações construídas para a expressão do pensar, defendendo que é por meio da escrita que os indivíduos interagem para exprimir a realidade em que vivem.

Nesse contexto, é importante considerar que a leitura e a escrita se apresentam na vida dos seres humanos, desde os primeiros momentos que estes se inseriram no espaço das relações sociais, seja por meio de sons, signos, representações e outras criações necessárias para o homem expressar sua realidade.

A relação que a escrita apresenta no desenvolvimento social dos sujeitos, é fundamental para que se revelem possibilidades de compreensão do mundo em que se vive.

Nesse contexto, a sociedade letrada assume um importante referencial nas propostas educativas, no instante em que a compreensão dos significados construídos pelos homens, para desvendar a realidade, se apresenta como um dos aspectos essenciais à vida social.

Neste momento histórico, os educadores de um modo geral, têm a responsabilidade de fazer com que o aluno descubra, e que venha a ter a capacidade de integrar informações e processá-las ao longo de sua vida, desafiando-os, abrindo espaços para discussões e reflexões acerca dos assuntos estudados, realizando intervenções durante todo o processo de aquisição do conhecimento culturalmente construído e sua função social.(GROSCH, op. cit, p. 03)

O indivíduo, através daquilo que escreve, está se comunicando, está mostrando como vê o mundo que o

cerca. De acordo com Cagliari (2000) a escrita é uma das competências essenciais que o indivíduo se apropria para se comunicar e compreender o pensamento do outro, de modo que no momento em que a sociedade construiu seus valores linguísticos, também elaborou os códigos de comunicação que facilitam a compreensão entre os indivíduos.

Nesse sentido Travaglia (2001) entende que o domínio da escrita envolve um conjunto de ações concretas que se apresentam no espaço cotidiano, resultando em valores, condutas e situações que levam a criança a aprender os signos definidos pela cultura em que se insere.

Segundo Kriegl (2002, p. 6 a 7) a escrita é construída a partir de situações em que os sujeitos conseguem se apropriar dos significados dos símbolos definidos historicamente na sociedade em que vive, e tais signos são repassados de geração a geração, alcançando valores significativos para a compreensão da realidade.

Através da escrita e a construção progressiva de letras, sílabas, palavras, frases e parágrafos, o sujeito é capaz de discernir a expressão do pensar do outro, como também, se comunica com o meio em que se vive.

A presença da escrita no cotidiano das relações sociais é relevante no sentido de contribuir para novas perspectivas de construção da visão de mundo e de sociedade que se vincula a partir das diferentes formas que se manifestam no concreto. A relação que a escrita apresenta na vida social é orientada basicamente por fatores socioculturais que intermediam as relações humanas.

Muito antes de entrarmos na escola e dominarmos o complexo sistema da escrita já realizávamos a leitura de mundo. Antes mesmo de decodificar símbolos, o homem precisa ler o contexto onde está inserido, precisa compreender a realidade para viver e sobreviver nela, adaptar-se às dificuldades, aprender e ensinar, humanizar-se e lutar pela sua liberdade e autonomia... Desta forma,

compreendemos que a leitura transcende a decodificação de letra. Ler é atravessar o texto, interagir com o autor, para alcançar algo muito superior, que é ser competente para compreender e refletir sobre a sua própria realidade, e é nesse momento que surge o interesse pela aquisição do ato de ler e escrever, de participar, de compreender e de modificar a sua realidade e sociedade. (GROSCH, *ibid*, p. 5)

À luz dessa questão, pode-se dizer que a escrita é um dos aspectos a serem considerados no processo de reprodução social, levando-se em consideração que a sociedade letrada exige o domínio dos signos construídos historicamente por homens e mulheres, segundo os padrões da norma culta, também pode ser um instrumento de transformação, estimulando mudanças no comportamento e na realidade de quem a prática.

A escrita e a leitura, portanto, inserem-se num importante recurso para apreensão dos saberes socialmente válidos para as construções de relações de poder.

A perspectiva sociocultural que envolve a escrita, revela um quadro em que as relações sujeito e meio social é intercalada por signos a serem decifrados, os quais contribuem diretamente para o homem expressar seu modo de pensar, tendo acesso aos bens linguísticos no meio em que convive.

Segundo Freire (2005, p. 39) a escrita e a leitura são ações reflexivas, visto que são acompanhadas pela compreensão da realidade em que o sujeito vive, de modo que no instante em que ele se apropria dos significados que permite se comunicar subjetivamente com o outro, surgem novas situações em sua vida que merecem ser analisadas.

No entanto, é comum observar pessoas que, apesar dos anos dedicados aos estudos, não conseguem compreender o que leem e muito menos aquilo que produzem porque lhe foi ensinado somente a dominar as normas gramaticais e não a relação da leitura e de palavras com a leitura de mundo para escrever bem.

Nesse aspecto Freire (2005, p.11) ressalta que “a leitura do mundo precede da leitura da palavra”, significando que é por meio da decifração da realidade que o homem consegue expressar por meio de significados suas formas diferenciadas de compreensão da realidade. Nesse contexto, a leitura insere-se enquanto atividade racional, problematizadora, um autêntico diálogo com o outro, para compreensão das diferentes formas de existência social dando início ao processo de registrar por escrito essas impressões.

A escrita deve ser uma prática constante, pois quanto maior for o contato com a mesma, melhor será o seu desenvolvimento. Para Kriegl (2005, p. 10) as questões envolvidas na escrita se apresentam diretamente ligadas as formas de aprendizado as quais os sujeitos se submetem, e especialmente na sociedade capitalista, o domínio da escrita pelos segmentos dominantes é mais acentuado em decorrência das situações em que a leitura é oferecida, resultando na tomada de ações que resultam na formação do hábito da leitura entre os segmentos mais favorecidos.

Olivei & Castro (2002, p. 15) ao analisarem a relação que a escrita estabelece na construção e no sucesso escolar dos alunos das diferentes classes, aponta que o hábito de escrever e ler eficientemente no ambiente familiar, é um indicativo para o êxito na escola, de modo que é nesse espaço que o exercício do ato de ler e escrever possibilita o exercício da compreensão dos valores sociais, em níveis mais elevados.

Portanto, o pouco acesso à cultura escrita, traz grandes consequências em detrimento da classe menos favorecidas economicamente, pois as crianças com pais leitores têm mais facilidade de tornarem se leitores.

De acordo com Marzolla (1998) a prática da Leco escrita entre as classes populares deve ser oportunizada conforme se apresenta a leitura de mundo que se vivenciam em suas relações sociais, nesse caso, a escola deve desenvolver estratégias de ensino que possibilitem a criança se apropriar das situações concretas e discernir a realidade, superando o caráter

mecânico que a leitura veio apresentando no espaço de sala de aula, segundo os moldes da pedagogia bancária, pautada no repasse de informações.

A escrita apresenta um conjunto de habilidades essenciais ao desenvolvimento cognitivo humano, e assim é por meio de sucessivas buscas com as situações em que a informação impressa é disponibilizada, que os sujeitos conseguem ampliar sua forma de ver o mundo. Segundo Grosch (2003, p. 05) a habilidade da leitura permite ao sujeito desenvolver a escrita em proporções significativas, e por meio da vivência no ambiente do leitor, é possível que se revele novas condições de aprendizado.

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

Entende-se que a escrita assume um papel significativo no desenvolvimento cognitivo humano, desde que seja acompanhado metodologicamente por situações concretas capazes de manifestar a compreensão de mundo dos sujeitos, e assim, dependendo dos valores socioculturais prevalecentes, pode ser efetivada na escola uma situação de aprendizagem em que o respeito à diversidade se revele na ação educativa do professor.

De acordo com Lelis (2001, p. 06) o registro por escrito sempre representou a busca do conhecimento de modo que desde a antiguidade, ele era tido como objeto de intensas relações de poder no instante que possibilitava aos sujeitos conhecerem em maiores proporções as relações e o saber sobre uma determinada situação que se apresentava na sociedade em que viviam.

O interesse pela leitura e a escrita se espalhou por todas as sociedades, e assim diante de novas

conquistas que os povos conseguiam realizar uma delas prevaleceu que foi exatamente aquela relacionada a leitura e escrita como forma de compreensão da realidade.

NORMA CULTA NA ESCRITA E EXCLUSÃO: QUAL A RELAÇÃO?

Durante muito tempo considerou-se que o aluno com dificuldade na escrita é proveniente da cultura onde ele está inserido. Entretanto já se reconhece que, os fatores hereditários bem como os culturais, enfatizam que cada criança apresenta um ritmo de desenvolvimento na sua aprendizagem, onde seus interesses e expectativas podem variar de uma para outra, dependendo de suas experiências anteriores. De modo geral, o indivíduo sente mais dificuldade em usar a palavra escrita do que conversar e expor as idéias através da fala, enquanto que a língua escrita tem suas próprias regras e seu modo de funcionamento.

Outro fator decorrente em que aprender a escrever depende de um longo e contínuo trabalho com a escrita. Vale ressaltar que os docentes podem intervir nessa mudança proporcionando ao aluno diversas maneiras de escrever e representar o mundo das idéias, desde que não supervalorizem a norma culta no ato de escrever. Em termos simples isso pode conduzir a exclusão velada, disfarçada, sorrateira do aluno do processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da escrita.

Nesse sentido é preciso transformar a escola em um espaço de reflexão, de decisão, onde o corpo docente deve estar preparado não apenas para transmitir conhecimentos relacionados a escrita, mas, sobretudo, para reavaliar e adequar-se às novas técnicas e metodologias de ensino, estimulando uma aprendizagem baseada na realidade do aluno, sem qualquer tipo de exclusão que comprometa o desenvolvimento do educando.

Outro ponto observado é quanto à realização de oportunidades criadas pelo professor com a intenção de

fazer com que o aluno avance no conhecimento de suas idéias. Para concretizar isso é necessário que o professor organize suas atividades favorecendo a apropriação e a utilização da escrita numa relação prazerosa com o mundo letrado.

Precisamos tornar a escola um espaço vivo, agradável, estimulante, com professores mais bem remunerados e preparados; com currículos mais ligados a vida dos alunos; com metodologias mais participativas, que tornem os alunos pesquisadores, ativos; com aulas mais centradas em projetos do que em conteúdos prontos; com atividades em outros espaços que não a sala de aula, mais semipresenciais e on-line, principalmente no ensino superior. (MORAN, 2010, p.10).

Porém, uma realidade que se manifesta com frequência na sala de aula, comprovando o fato de que o uso excessivo da norma culta provoca a exclusão do aluno mediante a atividade de escrever é que muitas vezes ocorre a simples transcrição textual, cada vez mais mecânica e inconsistente. Infelizmente, o modelo da racionalidade técnica tão característico da norma culta, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosas de teorias e técnicas científica. (GOMÉZ, 2005, p. 96).

Para superar essa atitude de exclusão é preciso rever os recursos utilizados em sala de aula. Na realidade, giz, apagador e livro didático não são mais suficientes num mundo marcado pela aceleração e desenvolvimento das tecnologias digitais. A antiga aula voltada para decorar regras gramaticais, conteúdos soltos, sem conexão com o mundo real, não tem mais sentido.

Diante dessa situação – de um lado a necessidade de inovar e superar o ensino baseado apenas nas normas cultas para o ato da escrita e do outro a importância de utilizar os recursos tecnológicos para evitar a exclusão do aluno - a utilização destes últimos (computadores, celulares, câmeras digitais, e-mails, mensagens instantâneas, banda largas e umas infinidades

de engenhocas da modernidade) provocam reações variadas. O que se observa é que os professores têm dificuldades em saber como e quando utilizar estes recursos. Faz-se necessário, então, que a escola seja um ambiente de recursos tecnológicos para que os alunos possam compartilhar destes recursos beneficiando o próprio desenvolvimento da atividade de escrever.

Na essência, o educador deve ter a vontade e o compromisso de promover a mudança no aluno e não o exclusão. Ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos, é pensar no outro e para o outro e usar do seu conhecimento e das oportunidades para fazê-lo crescer. Porém, quando se dá oportunidade ao aluno com subsídio e motivação, ele geralmente vai além do que se imagina. E é bom lembrar que se ele não sabe como desenvolver um texto, o problema nesse momento é muito mais do professor do que dele. A participação ativa dos alunos constitui fator essencial à aquisição e principalmente o aprimoramento da escrita, evitando-se qualquer tipo de exclusão pela aplicação desmedida da norma culta.

Assim, para que o aluno se aproprie da escrita e a torne parte das atividades do seu dia a dia o professor deve ser criterioso ao escolher o método que irá usar em sua classe. Cada situação específica requer um método apropriado. Devem ser avaliadas todas as vantagens e desvantagens antes de aplicá-lo. É preciso adotar outros métodos e técnicas de ensino atuais tais como: debates, discussão em grupo, perguntas e respostas, dramatizações e tantos outros dinamizadores do ensino.

O professor jamais pode subestimar seus alunos. Deve tratá-los com respeito, valorizando sempre suas participações e compartilhamento de idéias. Todo o professor deve conhecer e praticar o princípio do respeito e igualdade. Quando o aluno percebe que seu professor o respeita, sente-se aceito e desenvolve um relacionamento de respeito e admiração com aquele professor. Vendo-se no mesmo nível de igualdade que ele, o aluno expressa-se com mais facilidade, fica à vontade para expor suas dúvidas, fazer

perguntas e conversar sobre suas idéias. Sente-se valorizado. Ele acredita que o professor não irá censurá-lo ou constrangê-lo com julgamentos sobre sua capacidade intelectual, mas irá ajudá-lo a se expressar melhor. (TULER, 2010, p. 129).

Para Honda (2004) o uso de tecnologia na sala de aula não é apenas marketing para atrair alunos. Hoje em dia já se usa a lousa digital e o número de professores que utiliza este recurso só aumenta. Esses afirmam que este equipamento, além de tornar a aula mais prática, mostra também uma melhor qualidade da mesma, além de um conteúdo visual, de mapas, inserir informações e anotações.

Como forma de incluir e não excluir o aluno das atividades relacionadas a escrita é preciso estimular o aluno para que ele perceba conflito sobre as irregularidades ortográficas que o texto apresenta, atentando-se para o fato de que todo aprendiz busca seus interlocutores e a forma textual pôr do meio do qual essas competências e organização sequencial pode fazer a relação com a coerência e coesão.

A produção de texto é uma habilidade que desenvolve competências no processo ensino aprendizagem da linguagem. Mas, para que essa atinja objetivos reais, o aluno precisa escrever a partir de certos direcionamentos respeitando a linguagem (formal ou informal) procurando utilizar ferramentas diversificadas ligadas à narrativa do cotidiano, as experiências familiares, às escolhas e vivências de interesse do aluno, porque ensinar textos de qualidade é um desafio preparar educadores para realizar essas tarefas, é complexa e instigante.

Segundo Torres (2010) existem vários mecanismos que possibilita o aluno a escrever um bom texto. Para essa autora o escritor tem que ter um embasamento claro que o leve a escrever e reforça também que escrever bom texto é aquele que cumpre o propósito de quem produz.

Pensando nisso, cabe a escola gerar condições plausíveis que permitam essa interação com diversos gêneros textuais. Assim, antes de começar a escrever textos, o aluno precisa estar familiarizado com o mundo da escrita e com diversos gêneros gramaticais. Lerner, (2008) reforça em seu livro “Ler e escrever na escola” que cabe a todo educador permitir que o aluno adquira os comportamentos do leitor e escritor pela participação em situações e não meras verbalizações. Ao ensinar produzir textos nessa perspectiva previa abordar três aspectos principais que são a construção das condições didáticas, a revisão e a criação de um percurso de autoria.

Nesse contexto, é preciso considerar que a relevância da apropriação da escrita no cotidiano dos sujeitos de acordo com os princípios da educação é necessária em função do modelo social vigente que valoriza esses elementos constantes nos processos de formação humana, em que a valorização da comunicação e informação, utilizando meios tais como jornais, revistas, outdoors, ao mesmo tempo em que é exigido a expressão do pensar em sua forma escrita, se revela fundamental na escolarização.

Diante do quadro construído socialmente, Grosch (2003, p. 08) indica que um dos objetivos da escola, deve ser instrumentalizar o aluno para que ele se constitua como um ser que domina os elementos da escrita, e seja capaz de expressar seu pensar frente às diversas situações em que se encontra, e assim à medida que a escola busca propostas alternativas para desenvolver o processo de aprimoramento da escrita voltado à melhoria da qualidade do ensino, é fundamental que se pense na superação dos modelos tradicionalmente vivenciados no espaço escolar que dificultam a escrita elaboradora com eficiência.

Para Soares (2005), o processo de aprimoramento da escrita por via do letramento, oferece possibilidades de aprendizado da leitura e escrita ao aluno viabilizando sua convivência com as novas situações exigidas na sociedade, as quais proporcionam

uma leitura qualitativa do mundo e da realidade em que vive.

Assim, a escola deseja formar bons produtores de textos, intermediada com condições materiais que proporcionem a apropriação dos conhecimentos em relação ao letramento progressivo, transformando a atitude unilateral de ensino mecânico, para uma outra realidade, em que a partir da leitura do ambiente o aluno possa expressar por intermédio do texto sua sensibilidade e racionalidade, descrevendo e interpretando situações que lhe possibilite se relacionar com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o aluno possa se inserir no contexto social contemporâneo, caracterizado pela complexidade de relações sociais que se apresentam cotidianamente, é essencial que ele seja letrado, tendo a capacidade de usar as habilidades da escrita para decifrar as novas exigências que se apresentam nos diferentes espaços em que interage com o outro.

A confiança no sujeito aprendiz, que se lança ativamente na construção do saber, o entendimento da escrita como sistema de representação e do letramento como um amplo processo reflexivo que se configura pela reconstrução da língua escrita redimensionam a compreensão que se tinha sobre a formação de bons escritores. Pela primeira vez na escola, os métodos de ensino e as práticas tradicionais preconizadas pelas cartilhas e livros didáticos deixam de ser o foco das perspectivas de inovação ou das promessas de superação do fracasso escolar.

Pelo fato de a sociedade valorizar a prática da escrita, construiu-se um ambiente de letramento, sendo este prioritariamente expresso nos meios sociais mais elevados, o que impede as classes populares inserirem-se no exercício de situações que favoreçam ao seu acesso e domínio de seus componentes, estes fundamentais para as suas relações sociais e de trabalho.

Entendido como uma interação que interfere diretamente na construção e no desenvolvimento do sujeito, o contexto social merece ser valorizado no processo de construção de uma escrita inteligível, visto que é por meio dessa relação que ela começa a descobrir seu mundo

A necessidade de se promover mudanças no processo de aprimoramento da escrita é considerável em função das caracterizações que se apresentam no estágio da sociedade contemporânea, em que a multiplicidade de informações e a complexidade das situações vivenciadas cotidianamente, exigem dos sujeitos um acervo qualitativo dos componentes da escrita para solução de problemas.

O ensino de língua portuguesa deve valorizar todas as possibilidades de produção textual, enfatizando os efeitos de sentido e as estruturas lingüísticas usadas. No caso da oralidade, sem desprestigiar os textos elaborados. As aulas de português, se firmadas no tripé língua/leitura/produção, considerando oralidade e escrita e sem priorizar apenas os conceitos tão questionáveis de certo/errado, têm muito a ganhar.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo, EPU: 2007
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. **PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)** Ministerio da Educação. Diário do Comércio.2007.
- CAGUARI, Luiz Carlos, **Linguística e alfabetização**. São Paulo Scipione, 2009.
- CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2008.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ed. São Paulo, Ática: 2005.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Os caminhos da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 2003.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Ed. Mercado de Letras, tel. (19) 3241-7514. Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário, Delia Lerner, 128 págs., Ed. Artmed, 2009.

MARCUSCHI, **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. E 2º.** Graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 30: 39-79, 2007.

Nova escola – RATIER, Rodrigo; PINHEIRO, Tatiana. novaescola@atleitor.com.br. Acessado em 12.09.2015.

TFOUNI, Leda Verdiani, **Letramento.** São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Mirta. **Produção de Textos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT AND SCHOOL CONSTRUCTION

Marinelma Costa da Silva 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 prática 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 Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absolute 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 mantêm, 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, gestores, 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 reconstruem.

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

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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 importante 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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

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

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. **Ensinaos demais, aprendemos de menos: Ensinaos 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.

ISSN:2674-6077



9 772674 607709 01



ISPETEC
PUBLICAÇÕES

Ispetec Publicações | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

Departamento Académico Universidad ISPETEC.

E-mail: revista@ispetecpublicacoes.com

Site/Revista: www.ispetecpublicacoes.com

Site/Universidade: www.ispetec.com