

form@re

Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR
Universidade Federal do Piauí - UFPI



V.6, n.2, jul. / dez. 2018. ISSN: 2318 986X



EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*.
Universidade Federal do Piauí, v.6, n. 2, jul. / dez. 2018.

EDITORES

Bartira Araújo da Silva Viana
João Benvindo de Moura
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)
Angela Kleiman (UNICAMP)
Denilson Botelho (UNIFESP)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)
Roberto Célio Valadão (UFMG)
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPA

Mediação Acadêmica

EDITORAÇÃO

Francisco Antonio Machado Araújo

DIAGRAMAÇÃO

Editora Silva

PARECERISTAS DESTA EDIÇÃO

Alex Soares Marreiros Ferraz
Ana Maria Severiano de Paiva
Andrea Lourdes Monteiro Scabello
Anézia Maria Fonsêca Barbosa
Ângela Maria Visgueira Cunha
Edvânia Gomes Assis Silva
Fernanda Castro Ferreira
Francisco Alves Filho
Francisco Renato Lima
Iure Coutre Gurgel
José Magno de Sousa Vieira
José Petrúcio Farias Júnior
Ludgleydson Fernandes de Araújo
Mugiany Oliveira Brito Portela
Naziozênio Antonio Lacerda
Norma Patrycia Lopes Soares
Osmar Hélio Alves Araújo
Regilane Barbosa Maceno
Rosália Maria Carvalho Mourão
Rosilene Marques Sobrinho de França
Sebastião Rodrigues Moura
Silvana de Sousa Silva
Telma Cristina Ribeiro Franco Freire
Vânia Silva Macedo Orsano
Wilma Avelino de Carvalho

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 6,
n. 2 (2018). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2018-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Fechamos o ano de 2018 com a publicação da 11ª edição da revista Form@re, contemplando pesquisas nas áreas de Educação, Educação Física e Letras. Nos seus seis anos de existência, nossa revista já publicou mais de sessenta trabalhos de pesquisadores brasileiros, compartilhando experiências e socializando saberes. Numa analogia ao discurso bíblico, poderíamos dizer que, assim como não tem sentido acender uma candeia e deixá-la escondida embaixo de um jarro, não terá serventia uma pesquisa concluída e engavetada. As pesquisas existem para dar respostas a problemas e essas respostas precisam chegar ao conhecimento público, ainda mais quando envolvem dinheiro do povo.

O primeiro artigo desta edição é o resultado de um trabalho realizado pelos pesquisadores potiguares Iandra Fernandes Pereira Caldas, José Mário de Souza e Sheyla Maria Fontenele Macedo acerca da identidade universitária e da identidade profissional docente dos graduandos do curso de Pedagogia – PARFOR / CAMEAM / UERN.

Na sequência, o professor Maurício Pereira Barros reflete sobre a gestão de uma escola estadual localizada na cidade de Betânia do Piauí. Ele conclui que a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico, devendo ser uma exigência do seu projeto político-pedagógico.

No campo da Educação Física, três pesquisas orientadas pela professora Maria Luci Esteves Santiago, cujo resultado foi escrito com a colaboração da mesma, ganharam espaço nesta edição:

A primeira delas, em parceria com a professora-aluna Dheane Soares Alcântara de Sousa, avalia os recursos didáticos e a infraestrutura utilizadas nas aulas de Educação Física do município de Miguel Alves – PI; A segunda, juntamente com o orientando Eliclecio Calacio Silva, reflete sobre as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física das escolas públicas da cidade de Boa Hora – PI. A última, em coautoria com Francisco Alves dos Santos Filho, estabelece uma análise comparativa entre o ensino de Educação Física nas escolas públicas e privadas no município de União – PI.

As pesquisas na área de Letras foram as mais numerosas desta edição, tendo em vista que 248 alunos concluíram o curso de Letras-Libras no PARFOR/UFPI, no final de 2018, apresentando, cada um deles, um Trabalho de Conclusão de Curso, resultando daí a maioria dos artigos.

As pesquisadoras Alessandra Silva dos Anjos de Araújo Leal e Melise Pessoa Araújo Meireles dissertaram sobre a construção do processo de comunicação com alunas/os surdos, cartografando metas, dificuldades e conquistas dos mesmos.

Os pesquisadores cearenses Alexciano de Sousa Martins, Isabel Maria Sabino de Farias e Valdriano Ferreira do Nascimento refletem sobre a prática pedagógica para a aprendizagem da

leitura, propondo estratégias metodológicas para a aquisição adequada da habilidade de leitura na prática pedagógica dos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A relação entre a escola e a família de alunos surdos no contexto educacional é o objeto de estudo das pesquisadoras Eliane de Sousa Oliveira Rocha e Fernanda Martins Luz Barros. Elas investigaram o nível de inclusão de alunos surdos no contexto escolar, bem como descreveram a relação entre família e escola no processo de aprendizado desses alunos.

Mais dois pesquisadores cearenses estão presentes nesta edição: Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Leopoldina Ramos de Freitas. Eles realizaram investigação sobre a multimodalidade e a construção de identidades em livros didáticos de inglês.

Quais os desafios encontrados por docentes e intérprete no percurso formativo dos surdos nas Escolas Federais de Ensino Técnico de Floriano? Esse foi o problema investigado pelos pesquisadores Jairo de Carvalho Guimarães e Luzânia da Silva Leite.

As pesquisadoras Melise Pessoa Araújo Meireles e Maria Zilma Ribeiro de Carvalho adotaram como laboratório uma sala de recursos multifuncionais e fizeram um estudo voltado para o atendimento aos alunos com surdez.

Para finalizar, as pesquisadoras Nádia Fernanda Martins de Araújo e Renária Rodrigues de Castro investigaram como ocorre a aprendizagem profissional do aluno surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais - Libras no CEEP Petrônio Portela escola técnica de nível médio integrado no município de Picos-PI.

Desejamos a todos uma boa leitura!

João Benvindo de Moura

Editor executivo da revista Form@re

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DA IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

HIGHER EDUCATION OF TEACHERS IN SERVICE: FROM UNIVERSITY IDENTITY TO PROFESSIONAL TEACHER IDENTITY

Iandra Fernandes Pereira Caldas

Minicurrículo

Professora do Departamento de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN. E-mail: iandrafernandes@hotmail.com

José Mário de Souza

Minicurrículo

Graduando do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN. E-mail: mariosouzagm@gmail.com

Sheyla Maria Fontenele Macedo

Minicurrículo

Professora do Departamento de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN. E-mail: sheyla_macedo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo acerca da identidade universitária e da identidade profissional docente dos graduandos do curso de Pedagogia – PARFOR/CAMEAM/UERN durante a formação inicial, analisando o perfil identitário dos graduandos bem como conhecer quem são esses alunos e quais seus desejos e anseios com relação ao curso de pedagogia. O presente trabalho se configura por uma metodologia de cunho bibliográfico, através de uma abordagem qualitativa. Espera-se que as discussões possam contribuir para a formação dos professores em serviço e ainda, possibilitar novas reflexões acerca da temática abordada.

Palavras-chave: Identidade. Formação. Aluno. PARFOR.

ABSTRACT

This article aims to present a study about the university identity and the professional identity of the undergraduate students of the Pedagogy course - PARFOR / CAMEAM / UERN during the initial training, analyzing the identity profile of undergraduate students as well as knowing who these students are and what their desires and desires with regard to the pedagogy course. The present work is configured by a bibliographic methodology, through a qualitative approach. It is hoped that the discussions can contribute to the training of teachers in service and also, make possible new reflections on the topic addressed.

Keywords: Identity. Formation. Student. PARFOR.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu do interesse em realizar um estudo acerca da identidade universitária e profissional dos professores que estão cursando o curso de Pedagogia no CAMEAM/ UERN através do Plano Nacional de Formação de Professores/ PARFOR e assim, traçar um perfil desses profissionais no que diz respeito a sua formação, conhecendo-os e descobrindo suas vivências e a relação com o curso de Pedagogia.

Dividimos este artigo em duas seções, a saber o primeiro: Rebuscando o desenho conceitual sobre identidade: identidade pessoal, universitária e profissional no qual traz a revisão bibliográfica em que as ideias de alguns autores irão nos dar o respaldo necessário para entendermos o referido tema em questão.

Na segunda seção intitulada: A formação de professores em serviço: contributos do PARFOR na construção do perfil identitário do profissional docente trazemos as análises e a coleta de dados referente os questionários aplicados aos alunos.

O presente trabalho se configura por uma metodologia de cunho bibliográfico, através de uma abordagem qualitativa, cujo método utilizado foi o questionário. Tem como principal objetivo de compreender como se configura a identidade universitária e a identidade profissional docente dos graduandos do Curso de Pedagogia - PARFOR/CAMEAM/UERN durante a formação inicial bem como, analisar como durante a formação inicial, ocorre a formação da identidade profissional e como esse processo se relaciona com as transformações educacionais. Por fim, estaremos dialogando neste trabalho com alguns autores, dentre eles citamos: Pierre Tap (1979), Claude Dubar (1991), Luckmamm (2013), Gil (2008), Minayo (2008), Richardson (2008), Freire (1996), dentre outros.

Esperamos que os estudos aqui apresentados possam, de fato, contribuir de forma significativa para a educação, no tocante a identidade universitária e profissional dos professores em exercício e que cursam Pedagogia PARFOR na UERN.

REBUSCANDO O DESENHO CONCEITUAL SOBRE A IDENTIDADE: IDENTIDADE PESSOAL, UNIVERSITÁRIA E PROFISSIONAL

A identidade faz parte de todo e qualquer indivíduo, uma vez que, assume um papel importante na tentativa de criar e recriar as possibilidades de se auto conhecer-se e ainda, revelar-se de forma identitária. Segundo Kaufmann (2004): “o conceito de identidade nada tem de novo, ele está aí em discussão desde a antiguidade”.

É correto falarmos em identidade e lembramos de que, nos formarmos de forma identitária é importante, uma vez que a nossa identidade se faz presente em nossa vida diariamente. Acerca de identidade, recorremos a Tap (1979, p.8):

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DA IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade é um sistema de sentimentos e de representações de si mesmo, (ou seja) o conjunto das características físicas, psicológicas, morais, jurídicas, sociais e culturais a partir das quais a pessoa se pode definir, apresentar-se, conhecer-se e fazer-se conhecer, ou a partir das quais os outros a podem definir, situar ou reconhecer.

Como vimos nas palavras do autor, o ser humano sente a necessidade de se conhecer e se descobrir diariamente, uma vez que, a identidade não permanece a si mesma, ela se modifica e se transforma com o passar dos tempos. Os sujeitos possuem várias identidades que o caracterizam e o definem enquanto pessoa, seja em casa, no trabalho, na escola, enfim, para cada ambiente, uma identidade diferente.

É essencial pensarmos na construção de nossa própria identidade, nos caracterizarmos enquanto sujeitos, seres humanos que vivenciam uma situação ou até mesmo um acontecimento já ocorrido. Já dizia Dubar (1991, p. 7) que “[...] a identidade é um produto das socializações sucessivas”. Dessa forma, produzimos nossa identidade de acordo com a sociedade a qual estamos inseridos.

Assim como construímos a nossa identidade pessoal, também construímos a identidade universitária e profissional, de acordo com o social, podemos pensar que, a nossa identidade universitária se configura de acordo com o envolvimento dos sujeitos na academia. Esse processo deve ser dinâmico e mutável, na qual a mesma tende a se desenvolver tanto em esfera pessoal como também coletiva.

Dubar (2005, p. 151) diz ainda que, “[...] para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos, devem estar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas”.

Subtende-se que, a identidade profissional requer um trabalho desenvolvido no coletivo, ou seja, deve-se existir uma relação forte com o trabalho para com isso, formar-se uma identidade que seja de cunho profissional.

Podemos compreender que ser um profissional da educação requer um movimento dialético em que as relações sociais acontecem e que as trajetórias vão acontecendo de forma dinâmica. O ser professor é algo considerado inacabado e inconcluso, não podemos pensar no ser professor sem que este profissional se refaça cotidianamente em seu habitat de vida.

O professor se constrói e se refaz de acordo com sua realidade, modifica sua prática e se reconhece enquanto tal pelo fato de este profissional se descobrir e assim, formar sua identidade profissional. A identidade é um fenômeno que se relaciona com o sujeito de forma coletiva. Podemos observar o que diz Moreira (2008, p. 41-42):

Ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades. [...] Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos.

Como bem mencionou Moreira, nossas identidades são construídas em meio as relações que são estabelecidas na sociedade e que, estas, variam conforme vamos nos relacionando com os outros sujeitos. Pensar em identidade, é estabelecer um link entre o já existente, com possibilidade de construirmos o novo, de acordo com nossas aprendizagens.

De acordo com Kaufmann (2004): “a identidade é um conceito eficaz e estimulante, que permite distinguir uma visão mais dinâmica, ligar mais estreitamente indivíduo e sociedade”. Sendo assim, compreendemos que, a identidade se concretiza através dos indivíduos e em dinamicidade com a sociedade que os cerca. Segundo Berger e Luckmann (1985, p.228):

A identidade é evidentemente um elemento –chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais.

Percebe-se através do posicionamento dos autores que, a identidade é formada pelos processos sociais e esta, se altera com o passar do tempo. A identidade se manifesta ainda, através das relações sociais, entre indivíduos e sociedade. Como bem salienta Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim como Freire, podemos associar o ensino e a pesquisa no momento de procurarmos entender a identidade como forma de autoconhecimento do indivíduo, uma vez que, essa identidade se forma na sociedade e nos forma enquanto sujeitos. O ensino e a pesquisa se entrelaçam, e com isso, percebemos que a identidade se manifesta e se configura entre várias identidades.

Procuramos, contudo, refletir acerca de como a nossa identidade requer um estudo mais detalhado, e de como nos identificamos na sociedade. Bem como, formamos novas identidades a partir de nossa própria identidade que nos qualifica enquanto pessoa.

É pensando em nossa identidade que construímos e reconstruímos a nossa história. A partir das vivências e das experiências de vida, somos seres em mutação e que vive em sociedade de acordo com as relações sociais construídas e das particularidades individuais de cada indivíduo. Pensar a identidade é pensar a própria pessoa e perceber que, nos transformamos de acordo com nossas necessidades, são várias identidades dotadas de bom senso e que são descobertas por homens comuns. Recorremos a Berger e Luckmann (1985, p.240-241):

O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com os outros. Este mundo torna-se para ele a realidade dominante e definitiva. Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo.

Percebemos através do que nos apresenta os autores citados que, Existe uma dialética muito forte com relação ao homem e a natureza, e exatamente essa dialética está inserida no mundo socialmente construído e habitado, na sociedade a qual vivemos. O homem constantemente se produz e se reproduz, isso quer dizer que a sua identidade passa por modificações constantes e que outras tantas identidades são construídas de acordo com o meio social ao qual o homem se insere.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: CONTRIBUTOS DO PARFOR NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL IDENTITÁRIO DO PROFISSIONAL DOCENTE

O Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) é um programa do governo federal com o objetivo de ofertar formação aos professores em serviço que atuam na educação básica e que não tem formação na área em que lecionam. O PARFOR contribui de forma significativa com a formação dos alunos e consequentemente na construção do perfil identitário do profissional docente.

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DA IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A ideia de trabalhar com o PARFOR surgiu no projeto de pesquisa PIBIC intitulado: Formação Superior de Professores em Serviço: da identidade universitária a identidade profissional docente. No qual procuramos traçar o perfil dos graduandos parforianos do curso de Pedagogia PARFOR/CAMEAM/UERN.

Conhecer de fato, quem são esses alunos, de onde eles veem e qual a expectativa para com a Pedagogia. Assim sendo, procuramos ainda, compreender como se dá o processo de construção identitária desses alunos tanto na universidade como também no ser profissional da educação.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativa e bibliográfica, utilizamos a técnica de questionário, com perguntas prontas a saber: questões pessoais, profissionais, econômicas, dentre outros com o intuito de conhecer mais um pouco do perfil dos alunos. O referido questionário foi aplicado em quatro turmas de Pedagogia do PARFOR no total de 78 alunos.

Ao nos referirmos a identidade universitária, compreendemos que ela se configura como algo que apesar de particular, e da singularidade de cada aluno, permite agrupá-los em uma categoria ou coletivo. Para apreciarmos as formas de inserção social e para entender o individualismo que à envolve precisamos entender,

[...] esse momento específico em que ocorre a articulação entre identidade individual e o trabalho coletivo. Abordada dessa forma, a noção de identidade é um processo de socialização simultaneamente subjetivo e objetivo, biográfico e relacional que, conjuntamente, constrói os indivíduos e define as instituições (DELAMOTTE, 2002, p. 96).

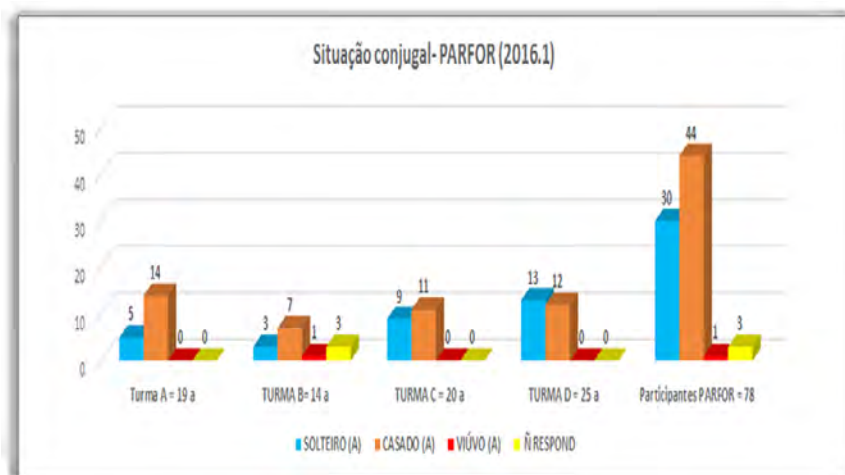
No entanto, esse trabalho mostrou-se complexo e o conceito de identidade, de difícil definição. Entendemos que a identidade não é um aspecto observável diretamente e a multiplicidade de fatores que à constituem, fazem com que sua abordagem seja dificultada. Assim, percebemos que poderíamos chegar próximo desse conceito estudando os modos de agir dos sujeitos. No caso dessa pesquisa, buscamos saber sobre a vivência dos estudantes durante o curso de graduação em Pedagogia/PARFOR, as peculiaridades presentes na vida dos alunos desse programa, os modos de ser e fazer a universidade que são determinados pela instituição, mas também pelos sujeitos para que fosse possível traçar um perfil desses alunos.

Para tanto, desenvolver uma pesquisa desse tipo requer dedicação e comprometimento, tendo em vista que a pesquisa é um procedimento sistemático, assim como nos diz Gil (2002). “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Sem dúvidas, o desejo de aprender e conhecer nos move para alcançarmos novos horizontes sempre pensando na educação como esse elo de transformação pessoal e social dos sujeitos.

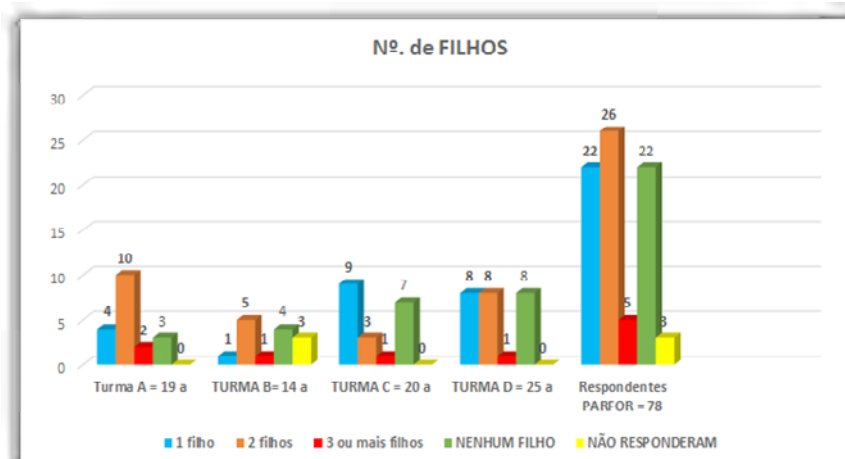
A pesquisa foi desenvolvida com as turmas Pedagogia PARFOR (2016-2020), porém, o questionário foi aplicado no semestre letivo 2017.1, o que corresponde ao 2º período. Iniciamos nossas análises a partir de uma ampla visão acerca do contexto familiar dos alunos que frequentam o PARFOR. Nesse sentido, apresentamos os Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Situação familiar dos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)



Fonte: Pesquisa direta (2017).

Gráfico 2 - Número de filhos (as) dos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)



Fonte: Pesquisa direta (2017).

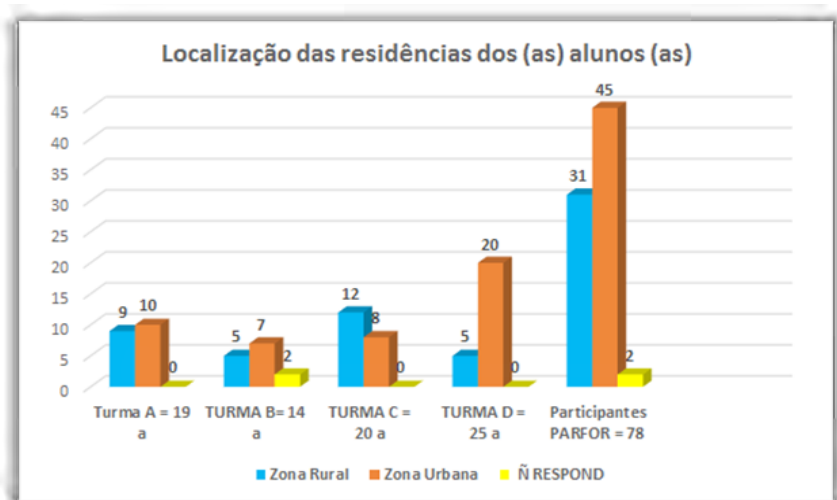
Conforme os dados apresentados, identificamos que 56,41% dos (as) alunos (as) são casados (as) e que 38,46% são solteiros. O que denota certo equilíbrio entre os (as) alunos solteiros (as) e aqueles que são casados (as). A questão que interpomos é a seguinte: em que esse resultado influencia na aprendizagem? Refletimos num primeiro momento que, os alunos que mantêm uma situação assumida de matrimônio, e que possuem um companheiro (a), naturalmente terão parte de seu tempo delegado às atenções para esse outro grupo social. Sobre essa questão, podemos atentar para o fato de que, comparando aos alunos solteiros, estes supostamente teriam, maior disponibilidade de tempo em dedicação da universidade.

No que se relaciona aos filhos, percebemos que a história dos alunos revela a predileção por um menor número de filhos, ou ainda, nenhum filho. Esse dado nos remete a reflexão de que em um mundo totalmente globalizado em que as transformações acontecem rapidamente, ter muitos filhos implica no comprometimento de várias questões, dentre elas o tempo disponível aos estudos.

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DA IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Abordaremos a seguir os dados que nos permitiram vislumbrar sobre a realidade dos alunos no que se relaciona à localização geográfica de suas residências (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Localização das residências dos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)



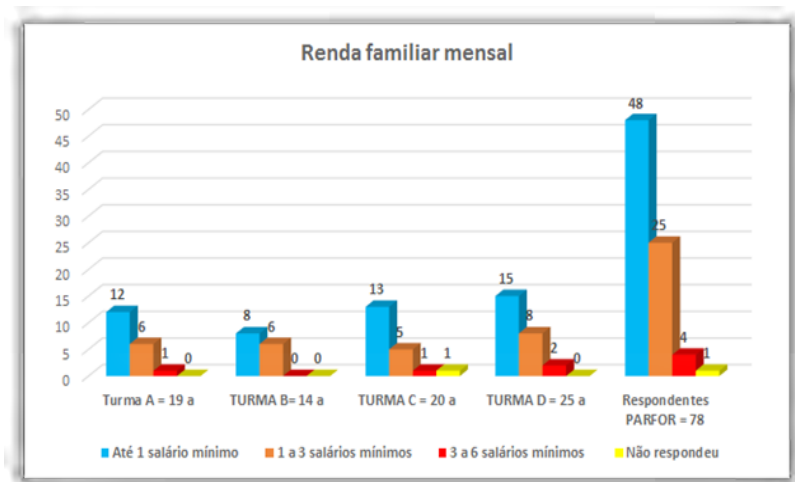
Fonte: Pesquisa direta (2017).

Identificamos que há predominância dos alunos quanto a residência na cidade (57,6%). Entretanto, percebemos que ainda persiste um grande percentual de alunos que residem na zona rural chegando a um total de 39,7%. Assim sendo, refletimos que, embora hoje a zona rural ainda comporta um número de habitantes considerável, a migração é notória, uma vez que, na cidade o acesso a bens e serviços se torna mais acessível do que no campo que muitas das vezes as pessoas precisam migrarem para a cidade e assim resolverem questões que não conseguem estando no campo.

É muito importante analisar de forma objetiva a pesquisa que se investiga, bem como nos apresenta Marconi e Lakatos (2003), na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas as suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas.

Com relação a renda familiar mensal (Gráfico 4) foi constatado um percentual de 61,5% dos alunos que dispõem de até 1 salário mínimo, 32% para os alunos que dispõem de 1 a 3 salários mínimos e foi constatado um percentual de apenas 5,1% para os que dispõem de 3 a 6 salários mínimos, isso demonstra que a maior parte dos alunos que cursam Pedagogia pelo PARFOR ganham no máximo até 1 salário mínimo mensal para sobreviverem.

Gráfico 4 - Renda familiar mensal dos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)

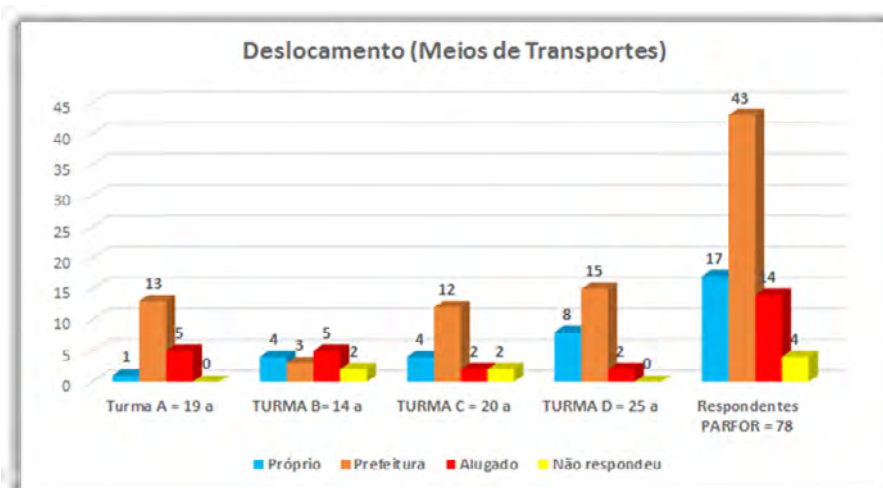


Fonte: Pesquisa direta (2017).

Podemos refletir no tocante a educação de que os alunos que cursam Pedagogia pelo PARFOR além do empenho e dedicação para com o curso vindo todos os finais de semana estudar enfrentam inúmeras dificuldades com as despesas da ida e vinda para a faculdade, bem como gastos com alimentação e material didático-escolar.

Quanto ao deslocamento para a universidade registramos a predominância do transporte cedido pelos órgãos municipais ou estaduais conforme aferimos no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Deslocamento (meios de transportes) dos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)



Fonte: Pesquisa direta (2017).

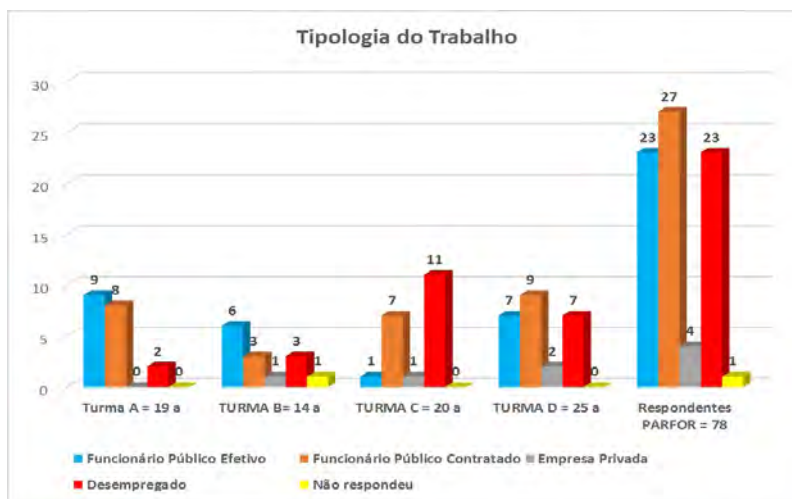
Quanto ao deslocamento dos alunos do PARFOR de suas cidades para virem até a universidade, percebe-se através do gráfico apresentado que a maioria dos alunos utilizam transportes cedidos pelas prefeituras de seus municípios onde o percentual foi de 55,1% em relação daqueles que vem de transportes próprios que foi de 21,7%. Desta forma, podemos perceber que diante de tantos desafios enfrentados, os transportes cedidos pelas prefeituras ainda são um meio desses alunos

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DA IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

chegarem a universidade e realizarem parte de seus sonhos que é obter uma formação acadêmica. Por esse motivo, é de grande significância a parceria das prefeituras no tocante a formação desses alunos parforianos.

No que se relaciona à tipologia do trabalho, percebemos certo equilíbrio entre os alunos que já trabalham como efetivos na esfera do serviço público em comparação aqueles que atuam em contratos, caracterizando o trabalho precarizado (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Tipologia do trabalho dos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)

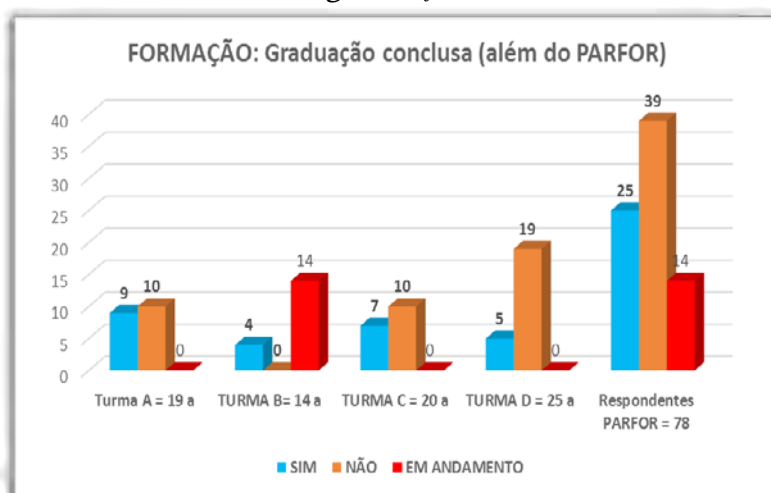


Fonte: Pesquisa direta (2017).

Totalizamos um percentual dos 78 alunos que destes, 27 alunos trabalham com contrato municipal e estadual com uma porcentagem de 34,6% com relação aos 23 alunos que são funcionários públicos efetivos totalizou um percentual de 29,48%. Percebe-se ainda que, existe um índice muito grande com relação aos 23 alunos que estão desempregados, o percentual dessa soma é de 29,48%. Isso significa que acontece um certo equilíbrio no que se refere as categorias até aqui apresentadas. Observando o gráfico 6, fica claramente comprovado, que um número significativo de alunos depende do trabalho municipal, na condição de contratados em seus respectivos municípios de moradia, bem como um número significativo de alunos desempregados. Essa afirmativa, confirma o fato desses alunos procurarem uma formação a nível superior que possibilite a oportunidade de prestar um concurso público e assim se efetivarem em seus locais de trabalho.

Veremos a seguir os dados que nos remetem à formação dos alunos em questão (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Formação dos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020) – outra graduação



Fonte: Pesquisa direta (2017).

Foi constatado na pesquisa realizada que 32% dos alunos que estão cursando Pedagogia já tem uma graduação, ou seja, 25 alunos. Constatamos que 50% destes, quer dizer, 39 alunos, não tem formação acadêmica, ou seja, mais da metade do total de alunos parforianos, 78 alunos. Refletimos que de fato, os estudantes necessitam de formação acadêmica de qualidade para poderem ministrarem suas aulas de forma mais eficaz, podendo os mesmos, aprenderem e estarem utilizando dos conhecimentos apreendidos na universidade para colocarem em prática nas suas salas de aula. Diante do abordado até o momento, percebemos que os alunos estão a construir identidades, sejam pessoais ou até mesmo profissionais.

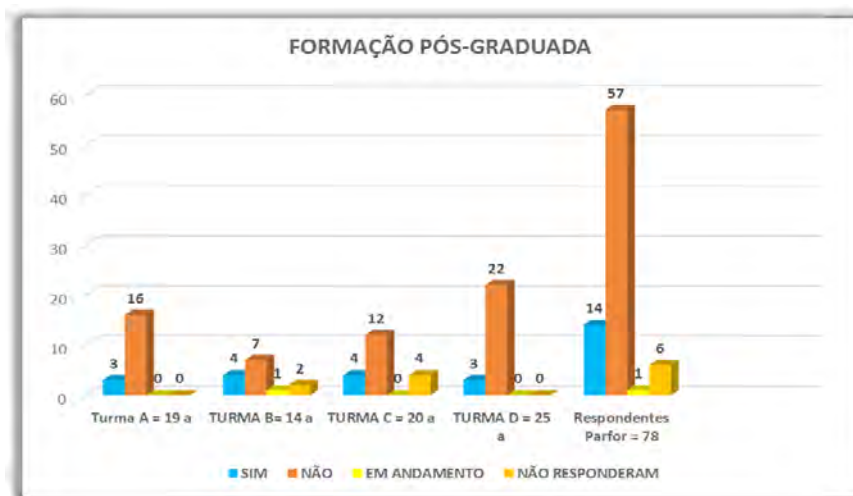
A identidade é um fenômeno que se relaciona com o sujeito de forma coletiva em meio aos processos sociais. Podemos observar o que diz Berger e Luckmann (2005, p.228):

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais.

Analisando o Gráfico 8 constatou-se que 17,9% dos 78 alunos que responderam ao questionário, 14 alunos já tem uma pós-graduação e que 57 alunos não possuem pós-graduação, totalizando uma porcentagem de 73%. Todavia, refletimos que, os alunos com pós-graduação são minoria no curso de Pedagogia PARFOR.

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DA IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

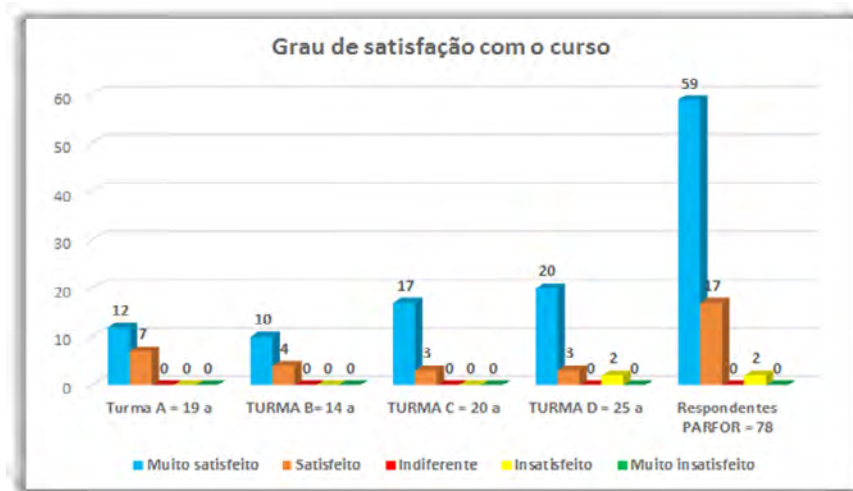
Gráfico 8 - Formação dos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020) – pós-graduação



Fonte: Pesquisa direta (2017).

Veremos a seguir os dados que nos remetem ao grau de satisfação dos alunos com relação ao curso de Pedagogia (Gráfico 9). Com relação ao grau de satisfação no curso foi constatado um percentual de 75,6% dos alunos que estão muito satisfeitos em está cursando Pedagogia, já 21,79% está satisfeito com o referido curso, os demais totalizou um percentual de apenas 2,5% que disseram está insatisfeito com o curso. Isso demonstra que o curso de Pedagogia/PARFOR é considerado relevante e de boa qualidade na visão dos discentes.

Gráfico 9 - Grau de satisfação dos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)

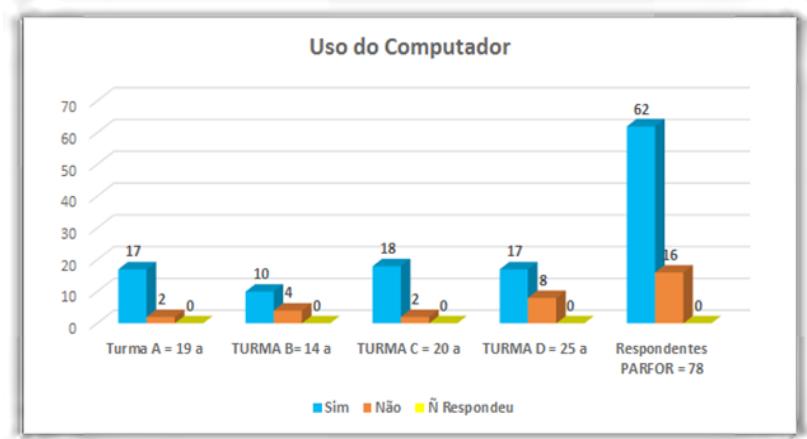


Fonte: Pesquisa direta (2017).

Dessa forma, chegamos à conclusão de que, o curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR, de forma geral, está atendendo as expectativas dos alunos cursistas e estes estão tendo uma formação voltada para a educação tanto em ambientes escolares como também em ambientes não escolares.

Veremos agora o grau de porcentagem dos alunos com relação do acesso ao computador uma vez que na sociedade da informação em que vivemos, este é essencial para facilitar atividades de comunicação com o programa, realização de trabalhos, pesquisa, e aquisição de conhecimentos pelos alunos na universidade.

Gráfico 10 - Uso de computador pelos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)



Fonte: Pesquisa direta (2017).

Desta feita, o Gráfico 10 mostra que 79,4% dos alunos responderam que sim, que possuem o computador e 20,51% responderam que não possuem computador em suas residências. Podemos analisar que a maioria dos alunos utilizam computador e ainda que, o não uso do computador implica diretamente na formação desses alunos, uma vez que, os mesmos precisam realizar trabalhos, pesquisas, etc., para conseguirem obter êxito em sua formação. Segundo Caetano (2012, p. 47):

É necessário e urgente que os professores dos diversos graus de ensino façam uma utilização educativa dos computadores. Para tal, é importante que se invista na formação dos professores na área da tecnologia para que eles se consciencializem da importância das tecnologias em contexto educativo.

Caetano nos remete a reflexão de que, é importante que os professores utilizem o computador de forma educativa, para isso, é significativo um investimento na formação dos professores para que eles tenham as condições necessárias de atuarem na educação utilizando-se dos meios tecnológicos.

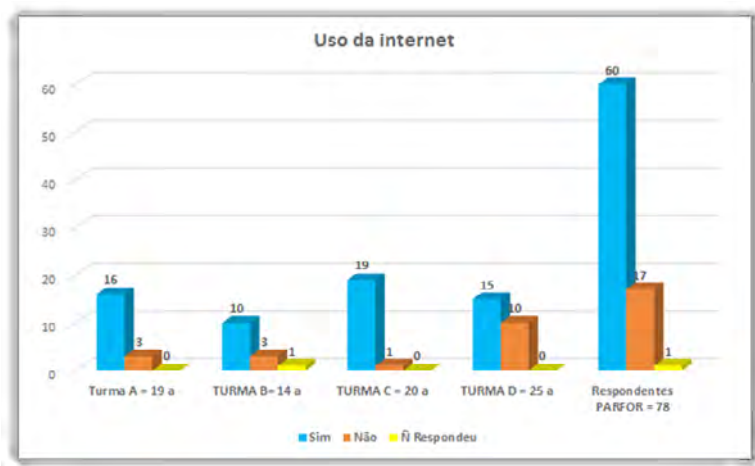
Segundo Kaufmann (2004, S.p) “[...] a identidade é um processo, continuamente aberto e interativo, é impossível alguma vez estabilizá-la e ainda menos descobri-la no interior a sua verdade última”. Assim, podemos nos remeter ao que pensa o autor de como a nossa própria identidade se transforma a partir da nossa relação com as outras pessoas. Fica claro que, não existe uma única identidade mas sim várias identidades que vão se construindo de acordo com o meio social em que nos inserimos na sociedade.

De acordo com o Gráfico 11 quanto o uso da *internet* nas residências dos alunos visualizamos um número elevado de discentes que responderam ao questionário dizendo que sim que dispõem de internet em casa, um percentual de 76,9% isso é muito bom comparado aos demais que disseram não ter internet em suas casas somando um percentual de 21,7%. Refletimos o seguinte: até que ponto a internet pode contribuir? Em que consiste esse uso da internet? Essas são perguntas que

só podemos responder, à posterior, com uma análise mais detalhada dos dados. Para Kenski (2011, p. 103):

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos.

Gráfico 11 - Uso de internet pelos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)



Fonte: Pesquisa direta (2017).

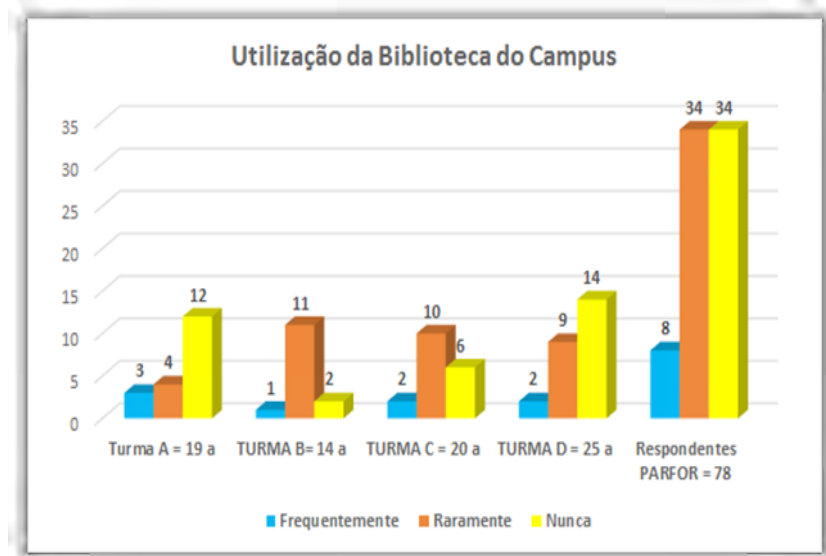
É pensando acerca do que nos apresenta o autor que percebemos a importância do uso das tecnologias na escola e de como as ferramentas disponíveis podem ajudar os professores a ministrarem suas aulas. As tecnologias transformam um simples momento em algo interessante para os alunos, tendo em vista que, consegue atraí-los para a participação coletiva e para a aquisição de uma aprendizagem significativa.

O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com os outros. Luckmann (2003) fala que, o mundo torna-se para ele a realidade dominante e definitiva. Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma.

Partimos agora as discussões no que se refere ao acesso dos alunos na biblioteca (Gráfico 12). Quanto ao acesso a biblioteca do campus da UERN/CAMEAM 10,2% dos alunos utilizam frequentemente a biblioteca, 45,5% raramente utilizam e 43,5% nunca utilizaram a biblioteca.

De acordo com esses dados pode-se perceber que é gritante o número de alunos que não utilizam a biblioteca, tendo em vista que é um espaço rico em conhecimento por disponibilizar diversos livros acadêmicos que ajudam na formulação das ideias e nas reflexões das disciplinas que são trabalhadas em sala de aula no curso de Pedagogia. Entretanto, ao analisarmos o percentual daqueles que disseram utilizar raramente e daqueles que disseram que nunca utilizaram a biblioteca, percebe-se um equilíbrio quanto a essas duas categorias.

Gráfico 12 - Acesso à biblioteca pelos (as) alunos (as) do PARFOR/Pedagogia (2016-2020)



Fonte: Pesquisa direta (2017).

CONCLUSÃO

Quando falamos em identidade, nos referimos a um processo, um aspecto em construção que não é individual, mas coletivo e necessariamente político: é um conjunto de características que identifica os alunos universitários localizados em um espaço e tempo determinado. Como construção social a identidade deve levar em consideração as imagens e ideais que permeiam esses sujeitos, imagens socialmente produzidas e reproduzidas no espaço atual.

Alunos que em sua maioria trabalham, estudam e se dividem entre os compromissos com a família, os estudos e o trabalho. Trabalho precarizado, por que identificamos que a maioria deles tem apenas, contratos temporários ou estão desempregados, e com essa realidade em mãos almejam prestar concurso e possivelmente, se inserir efetivamente no mercado de trabalho. Sujeitos que dia a dia tentam singrar as dificuldades cognitivas, as dificuldades de transporte e os intemperes do cotidiano para conseguir uma formação de nível superior.

Unindo as pontas – começo e fim desta investigação, voltamos ao que disse García (1999) sobre as metas e finalidades que a formação do professor exige. Muito além das outras práticas que já executamos no dia a dia, cursar o nível superior engloba as dimensões de conhecimentos, habilidades e atitudes. É necessário enfrentar e ir vencendo as dificuldades que surgem todos os dias. “Ousar” será a palavra de honra desses profissionais, sobretudo para aqueles mais desacreditados pelos colegas, pela idade, pelo tempo de sala de aula, e até mesmo pelos gestores municipais.

Pensemos, além disso, que a formação não é mais apenas uma maneira de aumento salarial, mas uma necessidade emergente das realidades que enfrentamos, enquanto docentes em sala de aula. Para tal, contamos com as políticas de expansão do ensino superior de formação de professores no Brasil, as quais oportunizam a formação do professorado que se encontra em serviço. O PARFOR, nesse sentido, é um agente multiplicador de profissionais capacitados para enfrentar o que se impõe como novidade na educação. O programa leva à reflexão de conteúdos da grade curricular de pedagogia, necessária ao docente, mas, sobretudo, ao exercício de formador de opiniões, de educador consciente e de multiplicador de sonhos.

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DA IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Os percalços são muitos, o tempo, a família, o trabalho, a questão da falta de transporte, que deveria ser oferecido pelos secretários municipais. Entretanto, o fato mais interessante para relatarmos é o esforço com que cada um conduz seus interesses. Após vencerem uma série de barreiras, conseguem chegar com dignidade ao seu local de estudo. Na UERN, sentem-se pertencentes ao universo acadêmico, pois sabem que também fazem parte da história dessa instituição de ensino superior.

Em suma, é nítida a contribuição formativa, prática e intelectual oportunizada pelo PARFOR, apesar, é claro, de suas limitações. Sabemos que, muito ainda precisa ser estudado sobre o programa e sua realidade. Não podemos refletir apenas sobre os dissabores ou êxitos, mas procurar entender os reais motivos que levaram à desistência da formação inicial ou mesmo entender os motivos que fazem um gestor municipal não apoiar a formação intelectual do seu quadro de funcionários, se só quem ganha é o município com o melhoramento dos índices de qualidade.

Portanto, a principal contribuição desse trabalho reside no fato de que os referidos dados poderão fornecer um panorama acerca do aluno que frequenta o PARFOR nos dias de hoje. Possibilitando reflexões que venham contribuir na formação dos mesmos para se tornarem excelentes profissionais da educação com uma formação de qualidade na universidade.

Referências

BERGER, P. L. LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____; _____. **A construção social da realidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CAETANO, L. M. D. O software educativo na aprendizagem da matemática: **um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico**. 2012. Tese (Doutorado em Educação na especialidade de Tecnologia Educativa) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, 2012.

CALDAS, I. F. P. C. **Estágio Supervisionado**: necessidades formativas do Curso de Pedagogia UERN/CAMEAM. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte/UERN, Mossoró, 2013.

DELAMOTTE, E. Criação e trabalho: um mapeamento de análise identitária. In: SILVA, Maria Cecília Souza; FAITA, Daniel Faïta (org.). **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-108.

DUBAR, C. **A socialização**: as construção das identidade sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise da identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto/Portugal: edições Afrontamentos, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 1997. (Coleção Leitura).

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Editora do Porto: Portugal, 1999.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelar da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago.1996.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2008.

GUIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

IBIAPINA, I. M. Na trama da significação: o conceito de docência. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE/NORDESTE- EPENN, 17., 2005, Belém. **Anais...** Belém, 2005.

KAUFFMAN, J. **A invenção da identidade**: uma teoria da identidade. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (Coleção Temas Sociais).

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v.3, p.5 –14, 1997.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

GESTÃO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL LOCALIZADA NA CIDADE DE BETÂNIA DO PIAUÍ

SCHOOL MANAGEMENT: A DEMOCRATIC PERSPECTIVE IN A STATE SCHOOL LOCATED IN THE CITY OF BETANIA DO PIAUÍ

Maurício Pereira Barros

Minicurrículo

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2014.1), com ênfase em Gestão Escolar. Graduado em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2011.2) Graduando em Recursos Humanos - RH pela Faculdade Três Marias. Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Evangélica Cristo Rei - FECR. Pós-Graduado em Educação Especial e Libras pelo KURIOS. Pós-Graduado em Ciências da Religião pela UPROMINAS.
E-mail: posgraduado2011@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade estudar as concepções de Gestão Democrática na Escola Pública Estadual, assumidas pela política educacional brasileira, assim como a gestão democrática descentralizadora do sistema de ensino brasileiro e investigar a percepção dos sujeitos educacionais sobre a construção de ações e de relações transformadoras e participativas geradas pela gestão democrática da escola. Realiza um estudo das concepções de gestão democrática presentes nas políticas e nas propostas educacionais do Governo brasileiro, fazendo ênfase à história da educação, para analisar suas autenticidades e suas divergências com as concepções presentes nas discussões teóricas mais recentes sobre gestão democrática, além de verificar as transformações geradas por essas propostas nas práticas dos sujeitos escolares. Autonomia e gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Perspectiva. Escola.

ABSTRACT

This research aims to study the conceptions of Democratic Management in the State Public School, assumed by the Brazilian educational policy, as well as a democratic decentralization of the Brazilian education system and investigates the perception of educational subjects about building relationships and transforming actions and generated by participatory democratic management of the school. Conducts a study of conceptions of democratic management in the present educational policies and proposals of the Brazilian Government, emphasizing the history of education, to analyze their authenticity and their differences with the ideas present in more recent theoretical discussions on democratic management, and check the transformations generated by these proposals in the practices of school subjects. Autonomy and democratic management of the school are part of the very nature of the pedagogical act. The democratic management of the school is therefore a requirement of their political-pedagogical project. It requires, first, a change in mindset of all members of the schoolcommunity.

Keywords: *Democratic Management. Perspective. Schoolw.*

INTRODUÇÃO

A Educação Brasileira atualmente passa por um período de conflitos em todos os níveis, mais especificamente na Educação Básica. Estes conflitos estão relacionados a diversas problemáticas como: desajustes sociais na família, ausência de trabalho educacional em equipe, falta de verbas em Educação, crescimento e banalização da violência, e entre tantos outros fatores, que acabam interferindo diretamente no trabalho desenvolvido na escola, está relacionado à questão da gestão escolar não ser totalmente democrática e participativa, onde a maior parte dos sujeitos da escola tenha vozes e participe de discussões e ações para minimizar tais problemas e não terem oportunidade de e espaços para participarem de formação continuada para atualizarem seus conhecimentos e aprimorarem suas técnicas de trabalho.

O referido artigo tem como elemento norteador, analisar o papel da gestão e suas características democráticas na ação educacional, onde a pesquisa supracitada se trata de um estudo de caso, mostrando um modelo de gestão implantado na rede estadual. Identificando ainda a função do gestor escolar frente ao processo de planejar coletivamente em busca dessa gestão democrática

A democratização da gestão escolar não tem um fim em si mesmo, mas é um meio para que a escola realize o seu trabalho oferecendo um ensino de qualidade. A LDB (Leinº9.394/96) fez referência direta a essa forma de gestão pelo menos três vezes. O inciso VIII do artigo 3º, que define os princípios com base nos quais será ministrado o ensino, fixa o da “gestão democrática do ensino público [...]”.

A segunda referência está posta em seu artigo14, ao determinar que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A terceira referência encontra-se no artigo 56 e seu parágrafo único, no capítulo que trata da educação superior, quando estabelece que “as instituições de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada à existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

As legislações dos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, a partir do estabelecido pela Constituição Federal e a LDB com referência à gestão democrática, implementarão dispositivos

como gestão colegiada descentralização, administrativa, autonomia das escolas e eleição de diretores.

O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...].

O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada.

Partindo da observação dos problemas sociais como um todo e a preocupação com os caminhos da educação, busquei captar pela mediação de uma atividade reflexiva, a possibilidade de uma administração escolar numa perspectiva democrática voltada para as necessidades básicas e a realização do ser humano.

Assim, na pretensa eficiência educacional consolidada na formação do cidadão, acredito que tanto a escola quanto outras instituições que ministram o ensino, são responsáveis por uma educação significativa vinculada a realização social. É com este olhar que tentamos aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica na gestão escolar, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização, mas que por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão.

Acredito que o maior comprometimento rumo ao processo democrático e a verdadeira cidadania, concretiza-se no fenômeno das relações humanas, pois elas encerram um grande potencial de direção na luta por uma transformação da sociedade que se encontra em construção. O compromisso de que falamos é o compromisso do profissional que envolve a decisão lúcida e profunda de quem o assume, aderindo o desafio da diversidade a serviço da Unidade.

Concebida a educação como um processo contínuo e permanente no qual estamos educando e sendo educados continuamente, rechaçamos a possibilidade do profissional de educação perante a sociedade, cujo contexto desenvolve suas atividades, em colaborar com um processo de transformação, mediante a conscientização dos indivíduos com os quais trabalha sua própria conscientização como produto do contato com elas a fim de cumprir o papel de agente de mudança.

REFERENCIAL TEÓRICO

Movido pela inquietação de gerenciar com coerência e de forma acertada, foi em princípio o que levou a optar pelo tema Gestão Escolar e o Processo de Tomada de Decisão. Esta é uma das preocupações iniciais que norteiam a proposta deste trabalho.

A direção é um princípio da gestão, que mediante a qual é organizado o trabalho conjunto das pessoas, no sentido organizacional, em direção dos objetivos. Há definições que permite a abrangência maior ao termo organização.

A organização escolar é o conjunto de disposições, fatores e meios de ação que regulam a obra da educação ou um aspecto ou grau da mesma. Esses meios ou fatores são de duas classes: administrativos e pedagógicos (AGUAYO apud SANTOS, 1966, p.19).

A escola tem como principal função social e pedagógica promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e morais pelo seu empenho no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Na realidade, é preciso superar as formas conservadoras de organização e gestão, aderindo-se as formas alternativas, dinâmicas e criativas, de maneira que os objetivos sociais e políticos da escola correspondam a metodologias adequadas e eficientes na organização e na gestão.

A conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola (LIBÂNEO, 2004, p. 139).

Esta educação cuja meta é valorizar o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, agregada ao fato de fortalecer cada vez mais a democracia no processo pedagógico, encontra no projeto de Gestão Democrática da Escola, uma oportunidade real de transformar a escola em um espaço pública onde diversas pessoas têm a possibilidade de articular suas idéias, estabelecer diálogo e considerar diferentes pontos de vista.

Escolas e o desenvolvimento da autonomia

A autonomia é a capacidade de uma pessoa ou de uma comunidade de tomar decisões que as afetam, construindo suas próprias regras refletindo sobre as conseqüências de suas ações, assumindo responsabilidades. A experiência da democracia leva o indivíduo a autonomia. O indivíduo só poderá alcançar a autonomia se pouco a pouco tiver a oportunidade de presenciar uma verdadeira democracia, participando efetivamente de decisões que afetam sua vida pessoal e social. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 97):

Autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar das gestões de ação coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais e sociopolíticos.

Na escola o desenvolvimento da autonomia está apenas nos discursos enquanto as práticas pedagógicas continuam as mesmas. A autonomia dos estudantes só será possível se os educadores não apenas a tiverem como objetivo, mas sim a vivenciem no cotidiano de sua prática escolar.

A questão da autonomia nessa pesquisa é de extrema importância, pois não há democracia, sem que o sujeito tenha primeiro conquistado sua autonomia. Para que o indivíduo tenha a capacidade de se governar, ele precisa viver desde cedo esse princípio, conquistando gradativamente sua autonomia. E a escola como instituição responsável pela educação formal, precisa estar preparada para desenvolver essa autonomia.

Piaget em suas obras discorre sobre autonomia deixando claro que ela só será desenvolvida num clima onde não haja opressão intelectual e moral, ambientes autoritários impedem o desenvolvimento da verdadeira autonomia.

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pela liberdade de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade de opressão intelectual e moral (PIAGET, 1994, p. 73).

As relações interpessoais exercem uma influência importante na construção da autonomia e as crianças começam sua vida social a partir do momento que ingressar na escola. É no ambiente escolar que o indivíduo inicia seus conflitos interpessoais, tendo que aprender a aceitar e conviver com as diferenças humanas.

A autonomia é a capacidade de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento e poder comparar suas idéias e valores as de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e

igualdade que, muitas vezes, o levarão a se contrapor a autoridade e as tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado. Assim, se a criança conviver em um “ambiente cooperativo”, e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, poderá atingir sua autonomia, tornando-se uma verdadeira cidadã.

Para isso é necessário um ambiente cooperativo, onde a opressão do adulto é reduzida ao máximo possível, e nele encontram-se as condições que levam à cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais, a ausência de sanções e de recompensas e onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente.

Para um ambiente escolar se tornar cooperativo, todas as práticas tradicionais de educação precisam ser revistas. A escola precisa de um novo paradigma, onde o professor acima de tudo respeite os alunos como seres participativos e diferentes.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social, alunos que são vítimas de seus pais, professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem. Esses alunos são conhecidos das escolas, pois repetem as séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos.

As soluções sugeridas para reverter esse quadro parecem direcionar as mesmas medidas que o criaram, o fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu. A escola inclusiva é uma escola que esteja preparada para receber e cumprir seu papel de proporcionar um ensino de qualidade para todos, que contemple todos os educandos, onde o aluno tenha não só direito de frequentá-la, mas dentro de suas capacidades, progredir moral, cultural e socialmente.

Porém, o termo inclusão ainda remete o conceito de escola “que recebe alunos deficientes” esse termo precisa ser compreendido, pois ao contrário, gera a exclusão. A escola inclusiva não remete o problema do fracasso escolar à deficiência do aluno, mas procura rever seus métodos e atitudes em busca do sucesso dos alunos. Educadores têm dificuldade em entender que a escola atual tem problemas em receber todos os alunos, de trabalhar com as diferenças humanas e continuam valorizando a igualdade através de metodologias voltadas a submissão e a uma falsa democracia.

Democracia e educação

Parece não haver dúvidas de que, recentemente, o lema da democracia tem se constituído um dos assuntos mais importantes, seja em nível nacional ou internacional. Democracia enquanto método de ação não é válida somente para a esfera política é evidente a necessidade da ampliação de seu uso para outros setores da estrutura social. A socialização da democracia é um ideal que deve ser buscado, porque os valores e procedimentos democráticos são os mais adequados para se resolver os conflitos e se construir à história.

Para assegurar e manter um modo de vida democrático é necessário proporcionar oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado.

A educação como experiência comum de todos os seres humanos, tem função de apresentar o modo de vida democrático, já que esse modo de vida também se aprende através da experiência.

Em se tratando do uso de expedientes democráticos no setor educativo várias propostas e experiências reforçam essa importância política. Dentre elas algumas devem ser coladas em pauta. A proposta de Rogers (apud LUDWIG, 1998) centrada no princípio da não-diretividade é pertinente. Segundo ele, as escolas precisam abandonar a ênfase colocada na aprendizagem

mecânica por parte dos alunos, uma vez que ela apresenta claramente o autoritarismo pedagógico. A aprendizagem significativa, caracterizada por um envolvimento pessoal, auto-iniciativa, auto-avaliação, deve substituir a aprendizagem mecânica, porque além de mais eficaz retrata a democracia pedagógica. Modalidades de escolha de dirigentes escolares no Brasil e o papel político pedagógico do diretor na escola

As discussões acerca das modalidades de escolha de dirigentes escolares no Brasil vêm, a partir da década de 1980, adquirindo papel significativo nos estudos realizados pelos pesquisadores interessados na democratização da educação e da escola. Entre esses estudos, situam-se aquelas abordagens que indicam que a modalidade de escolha influencia no processo de democratização da gestão escolar.

Pretende-se aqui indicar e discutir as modalidades de escolhas de dirigentes escolares existentes no Brasil, as implicações de cada modalidade, sua importância no processo de democratização da gestão escolar e o papel político-pedagógico do diretor na escola, particularmente, num processo de gestão democrática. Em relação à escolha de diretores, as formas ou propostas mais usuais na gestão das escolas públicas têm sido: a) diretor livremente indicado pelos poderes públicos; b) diretor de carreira; c) diretor aprovado em concurso público; d) diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas ou processos mistos; e) eleição direta para diretor.

Ao analisar as modalidades, podemos afirmar que a livre indicação dos diretores escolares pelos poderes públicos se identificava com as formas mais usuais de clientelismo. O critério de escolha era o favorecimento, sem considerar a competência ou o respaldo da comunidade escolar. Essa lógica eliminava qualquer candidato que se opusesse à força do prefeito ou governador. Permitia a transformação da escola em espaço instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar.

As propostas precisam ser construídas e reconstruídas com as pessoas envolvidas, e isso pressupõe maior aprofundamento teórico para que a prática seja consolidada com fundamentação e principalmente com autonomia. Em relação à autonomia, a mesma não pode ser delegada, ela deve ser construída e conquistada.

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI, 2004, p.96).

O Projeto Político Pedagógico precisa ser pensado coletivamente, pois somente a decisão coletiva poderá ser capaz de possibilitar que uma situação seja modificada. Assim, o trabalho que é pensado e organizado coletivamente garante o princípio democrático dentro da instituição.

O mundo moderno sofre, a cada momento, muitas mudanças. Mudança não é fato novo na rotina do dia a dia. Elas sempre existiram. As preocupações nossas dizem respeito à velocidade com que elas acontecem. O verdadeiro líder que se diferencia tem capacidade de adaptar-se a essas mudanças. A mudança mais importante é aquela acontecida com o próprio líder. Depois, deve ser capaz de processar as mudanças nos outros. Quase sempre as mudanças implicam em abrir mão do passado. Elas são necessárias, quase sempre, não só pela importância do objetivo da qualidade, mas também para melhorar a sociedade.

O líder diferencia-se por manter em perspectiva de mudança de forma constante. Sabe acompanhar o crescimento dos outros. O líder que se diferencia deve manter o bom humor. Como se sabe, o sorriso é muito importante. É o índice de bom humor. É o sorriso que faz menor a

GESTÃO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL LOCALIZADA NA CIDADE DE BETÂNIA DO PIAUÍ

distância entre duas pessoas. O senso de humor, quando bem desenvolvido, torna as pessoas bastante carismáticas.

Uma referencia explicita a presença da gestão democrática se situa no artigo 56 (LDB) e versa sobre o ensino superior público, com delimitação da presença de colegiados e definição de sua composição (BRASIL, 1996, S.p):

As instituições públicas de educação superior obedecerão ao principio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Além dos trechos citados, temos as referencias indireta a mecanismos de construção da gestão democrática. Um exemplo e o inciso IV, do artigo 9o, da LDB, que dispõe sobre a organização da educação nacional, estabelecendo que a União elabore um Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal. Existe aqui uma obrigação de compartilhamento da decisão de elaboração das diretrizes centrais para a politica educacional do país.

ANÁLISE DOS DADOS

Percurso Metodológico

O presente trabalho pesquisa à gestão escolar: numa perspectiva democrática em uma escola na Cidade de Betânia do PI. Sua estrutura da escola é formada por 04 salas de aula, 01 sala de vídeo, 01 sala de informática, 01 sala de professor, 01 diretoria, 01 cantina e 03 banheiros.

Os procedimentos metodológicos necessários à realização da pesquisa proposta partem da abordagem qualitativa, permitindo descrever, analisar, objetivando compreender efetivamente pública. A opção pela abordagem qualitativa refere-se à facilidade que ela o processo de gestão democrática da escola apresenta na descrição do conhecimento a ser produzido na área educacional.

Foi-se necessária uma pesquisa mais explorada ao que tange a referida temática em questão. Através de auxílio de fontes bibliográficas que tratam do tema, é possível efetivar a construção do conhecimento proposto para a investigação, gerando conhecimentos científicos significativos que podem auxiliar outros educadores no presente estudo. A pesquisa proposta visa produzir conhecimentos a partir de fontes bibliográficas que expressem o modelo de gestão democrática, objeto de estudo de nossa pesquisa.

O atual município de Betânia do Piauí (Figura 1) originou-se em outubro de 1949, quando um grupo de comerciantes, resolveram formar uma pequena feira na localidade de Tapagem, as sombras das árvores. Neste mesmo período, o Padre José Madeira, celebrava missa na localidade Pintada, distante 3 km da primeira, em 1950, com o crescente desenvolvimento desta localidade denominou-se de Betânia.

Figura 1 – Fotografia aérea da cidade de Betânia do Piauí



Fonte: www.google.com.br

Através da lei estadual nº 4680 de 26 de janeiro de 1994, o povoado foi elevado à categoria de cidade, tendo a sua instalação oficial em 01 de janeiro de 1997. É um município brasileiro do estado do Piauí. Localiza-se a uma latitude 08°08'54" sul e a uma longitude 40°47'44" oeste, estando a uma altitude de 480 metros. Sua população estimada é de 6.015 habitantes.

Betânia do Piauí possui uma área de 1.092,305 km². Fazendo os seguintes limites ao *Noroeste*: Jacobina do Piauí, *Norte*: Curral Novo do Piauí, *Nordeste*: Curral Novo do Piauí e Santa Filomena/PE, *Oeste*: Paulistana, *Leste*: Santa Filomena/PE, *Sudoeste*: Paulistana, *Sul*: Acauã e ao *Sudeste*: Santa Filomena/PE.

ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A análise e os resultados foram organizados qualitativamente utilizando a interpretação individual e grupal, para tanto foi utilizado um questionário, ao qual se encontravam questões objetivas e subjetivas aplicado ao gestor da escola, sendo que o mesmo participou de forma livre e espontânea, após conhecer o objetivo da pesquisa.

A coleta de dados conta na sua primeira etapa, a elaboração de um resumo de fontes bibliográficas que tratam da temática em questão sendo, anteriormente selecionada de acordo com a relevância que subsidia a pesquisa.

Na segunda etapa foram examinados projetos pedagógicos das escolas e as fases de construção do planejamento participativo, pressupondo-se que nesses documentos constam informações significativas que podem elevar qualitativamente o nível da pesquisa.

E por último no ensejo da concretização desse artigo, foi feito um balanço dos resultados obtidos com a investigação para responder com clareza e objetividade a questão que norteou: Gestão Escolar: Numa perspectiva democrática.

É preciso ressaltar a importância do envolvimento por todos os atores da escola: gestores, professores, alunos, pais, demais funcionários e representantes da comunidade local, pois não se pode esperar que apenas os segmentos escolares tomasse consciência da importância da participação, é preciso criar condições e mecanismos que favoreçam a gestão participativa.

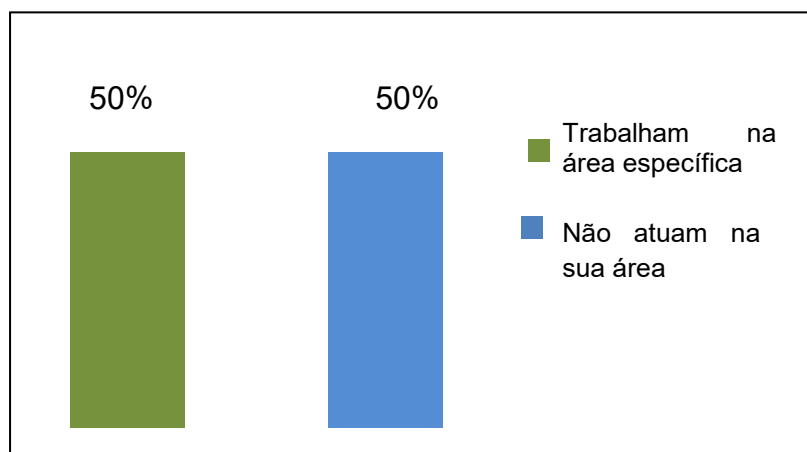
Para melhor entendimento os dados foram confeccionados em gráficos a ação da formação continuada ou em serviço, é de grande importância para a construção da identidade do Professor, é nesse momento, em que o Professor se vê reconhecido no cenário educacional, no cotidiano escolar no que diz respeito à qualidade da prática pedagógica junto aos alunos e na luta pelo

GESTÃO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL LOCALIZADA NA CIDADE DE BETÂNIA DO PIAUÍ

reconhecimento da valorização profissional, podendo inclusive mediante a mudança de o seu trabalho ser percebido pela comunidade.

Na ausência do professor específico, as escolas tentam preencher as aulas com o profissional que tem à disposição. A referida escola tem um quadro de 08 professores apenas 04 trabalham na sua área específica e os demais trabalham em áreas afins (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Percentual dos docentes analisados de acordo com a sua atuação

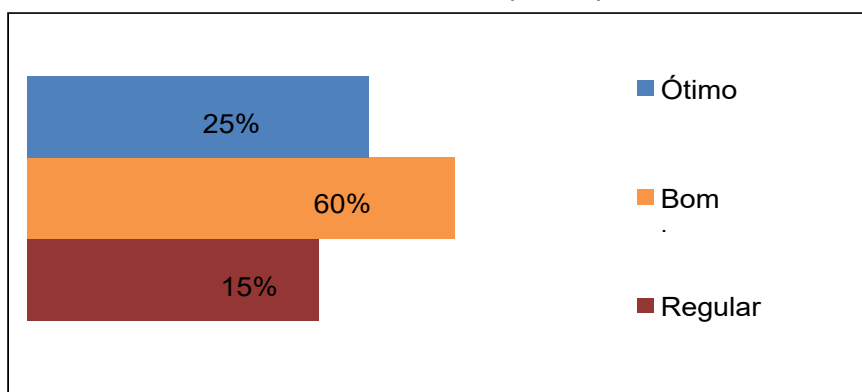


Fonte: Pesquisa direta.

O Conselho de escola é o órgão mais importante de uma escola autônoma, base de democratização da gestão escolar. Mas para que os conselhos de escola sejam implantados de maneira eficaz é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, se constitua numa estratégia explícita de administração. Além disso, para facilitar a participação é preciso oferecer todas as condições. Costuma-se convocar a população para participar em horários inadequados, em locais desconfortáveis.

A população precisa sentir-se respeitada e ter prazer de exercer os seus direitos e de participar. Por esse motivo algumas pessoas da comunidade escolar acham que o conselho não atua de forma regular (15%), outras concorda que está bom (60%) porque resolve situações pendentes de forma democrática. E as demais concordam que está ótima (25%) porque também é uma maneira de fiscalizar a administração escolar (Gráfico 2).

Gráfico 2 – A comunidade escolar avalia a participação do conselho escolar



Fonte: Pesquisa direta.

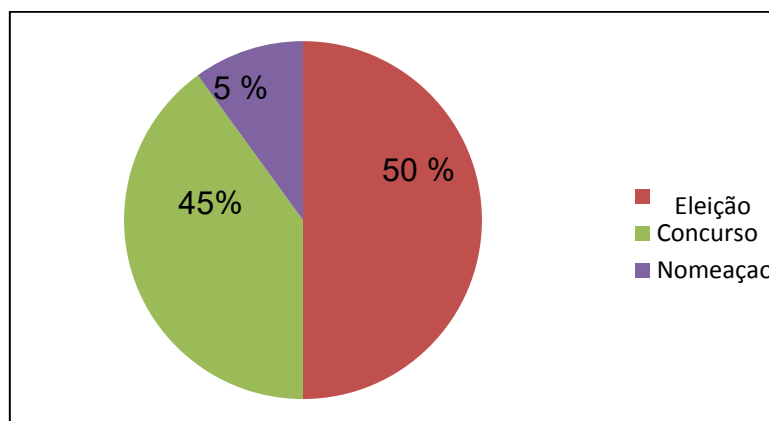
É importante observarmos que a atuação do diretor, suas atribuições e seu vínculo com a escola se alteram dependendo da forma como ele foi escolhido e de acordo como o tipo de gestão que é implementada na unidade escolar.

Para fins desta análise, três categorias de escolha de diretores escolares foram apontadas: nomeação, concurso e eleição. Nomeação é escolhida pela vontade do agente que o indica, ou seja, pelo governador do estado ou pelo prefeito do município. Dessa maneira, assume um cargo de confiança e torna-se o representante do Poder Executivo na escola. Por isso mesmo pode ser substituído a qualquer momento, de acordo com os interesses políticos e com as conveniências daqueles que o escolheram.

A pesquisa mostra que a maior rejeição é por meio dessa categoria apenas 5% da comunidade escolar concorda com a nomeação. A Eleição é baseada na manifestação da vontade da comunidade escolar, se caracteriza pelo voto direto, representativo, por escolha uninominal ou, ainda, por escolha por meio de listas tríplices ou plurinominais (Gráfico 3).

As experiências com esse tipo de escolha tem mostrado que tal critério favorece a discursão democrática na escola e acaba dando mais oportunidades para tomada de decisões é a categoria mais aceita pela escola. Já a escolha por concurso também é aceita porque é realizada por meio de provas e títulos, é a comprovação da formação específica que habilita o candidato ao cargo. Para essas pessoas é um argumento favorável à escolha por concurso porque defende a moralidade pública e evita o apadrinhamento político.

Gráfico 3 – As categorias que a comunidade escolar concorda com a escolha de diretor



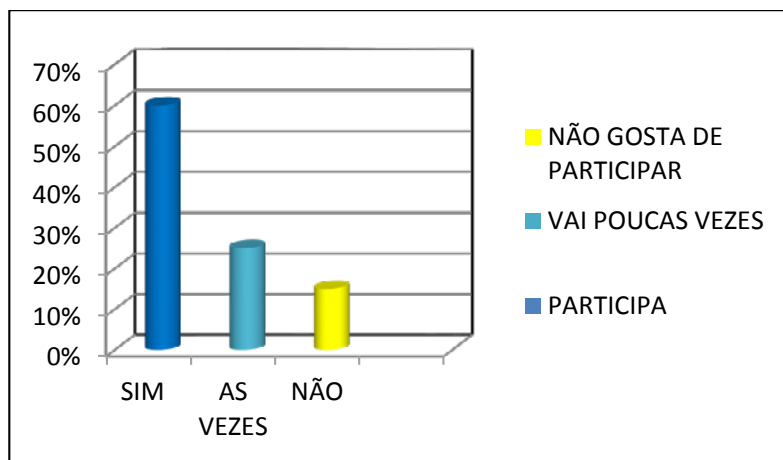
Fonte: Pesquisa direta.

Reunião de pais, esse é o momento de despertar na família o interesse em participar da vida escolar dos filhos. Uma reunião bem conduzida, portanto, faz a diferença. Momento importante para mostrar que a aprendizagem só acontece se a escola, o aluno e a família trabalharem juntos, reforçando ainda o papel dos pais na aprendizagem dos filhos. Os pais querem a confirmação de que escolheram a escola certa para os filhos. Conhecer o espaço onde o adolescente passa tantas horas do dia e perceber que é seguro e adequado ao ensino os deixam satisfeitos.

O importante é que os pais saibam que seus filhos estão sendo cuidados e bem tratados por todos. É o que eles esperam da escola que escolheram. O que se percebe é que para muitos pais é importante participar das reuniões saber do andamento da vida escolar do seu filho, já para outros eles tem idade suficiente para se cuidar por está no ensino médio. A minoria não participa porque dizem que as reuniões são cansativas como conteúdos repetitivos (Gráfico 4).

GESTÃO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL LOCALIZADA NA CIDADE DE BETÂNIA DO PIAUÍ

Gráfico 4 – Quanto à participação dos pais em reunião de pais e mestre na escola

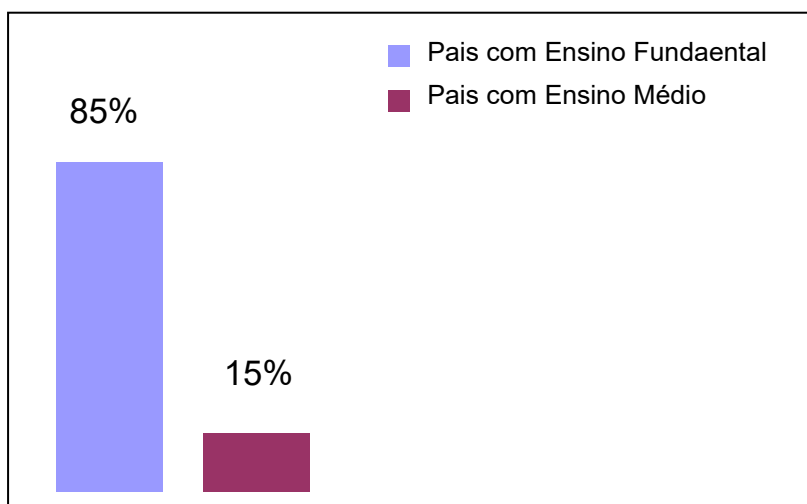


Fonte: Pesquisa direta.

Os pais brasileiros estão longe de figurar entre os mais participativos na rotina escolar. Parte do flagrante desinteresse se deve à baixa escolaridade de uma enorme parcela dos pais, que não permaneceu na escola tempo suficiente para aprender a ler, tampouco para consolidar o hábito do estudo de modo a passá-lo adiante.

Outra explicação para a distância que separa os pais da vida escolar está numa ideia incrustada no pensamento do brasileiro: a de que a escola deve se encarregar, sozinha, do processo educativo. A maioria dos pais de alunos da unidade escolar Francisco Tibúrcio tem o ensino fundamental (85%) e acham que está bom devem parar de estudar, pois já é o necessário, poucos têm ensino médio (15%) (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Nível de escolaridade dos pais



Fonte: Pesquisa direta.

Atualmente, apesar das funções específicas de cada setor o núcleo gestor da escola, trabalha em conjunto, tanto pela articulação dos conselhos escolares que atua na gestão escolar, quanto aos demais setores para o bom funcionamento da escola. Partindo da observação dos problemas sociais como um todo e a preocupação com os caminhos da educação, busca-se captar pela

mediação de uma atividade reflexiva, a possibilidade de uma administração escolar numa perspectiva democrática voltada para as necessidades básicas e a realização do ser humano.

Assim, na pretensa eficiência educacional consolidada na formação do cidadão, acredito que tanto a escola quanto outras instituições que ministram o ensino, são responsáveis por uma educação significativa vinculada a realização social. É com este olhar que tentamos aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica na gestão escolar, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização, mas que por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. Acredita-se que o maior comprometimento rumo ao processo democrático e a verdadeira cidadania, concretiza-se no fenômeno das relações humanas, pois elas encerram um grande potencial de direção na luta por uma transformação da sociedade que se encontra em construção.

O compromisso de que falamos é o compromisso do profissional que envolve a decisão lúcida e profunda de quem o assume, aderindo o desafio da diversidade a serviço da Unidade. Concebida a educação como um processo contínuo e permanente no qual estamos educando e sendo educados continuamente, rechaçamos a possibilidade do profissional de educação perante a sociedade, cujo contexto desenvolve suas atividades, em colaborar com um processo de transformação, mediante a conscientização dos indivíduos com os quais trabalha sua própria conscientização como produto do contato com elas a fim de cumprir o papel de agente de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a presença da gestão democrática tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDB é resultado de muita luta dos segmentos progressistas da sociedade, em especial dos educadores, docentes e alunos. Porém, sabemos que o fato das Leis Federais citadas assegurarem a gestão democrática nas escolas públicas, não é garantia de que o processo ocorra conforme propunham os movimentos de reivindicação por uma escola mais aberta e com uma gestão com a participação de todos nas decisões. Há uma variação entre o formal-legal e a apropriação da Lei na realidade vivenciada.

De acordo com as entrevistas realizadas, embora a gestão idealizada não seja a vivenciada, os professores identificaram mudanças a partir da implementação da gestão democrática, como o planejamento coletivo, relação professor-aluno mais estreita, com maior liberdade e a presença de órgãos colegiados na escola. Nota-se que, apesar do ideal de gestão democrática dos professores terem como foco a participação de todos, especialmente dos professores e alunos, a gestão implantada atualmente demonstra a falta de participação daqueles reconhecidos como essenciais no processo decisório, devido ao excesso de poder exercido ora por parte do diretor, ora pelas imposições das Secretarias Municipal ou Estadual.

O diretor é também responsável pelo monitoramento para o bom andamento da escola, em todos seus aspectos. A coordenação pedagógica tem como maior função o acompanhamento pedagógico da escola, atuando mais diretamente com os professores, orientando-os quanto ao planejamento e a prática pedagógica dos mesmos.

O trabalho da coordenação visa melhorar a atuação do corpo docente e o melhor desempenho do aluno, para que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz, e assim, haja uma melhor qualidade do ensino. A secretária da escola atua em conjunto com o diretor da escola, podendo responder por este, na sua ausência. É responsável por toda documentação referente aos registros documentais, principalmente do aluno. Responde também pela frequência dos funcionários da escola, entre outras.

GESTÃO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL LOCALIZADA NA CIDADE DE BETÂNIA DO PIAUÍ

Referências

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão Democrática**. Rio Janeiro: DP & A: Sepe, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 1996.

_____. **Constituição. República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

FÉRIAS TUR. **Betânia do Piauí** Disponível em: www.ferias.tur.br/informacoes/5534/betania-do-piaui-pi.htm. Acesdo em: 05 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de janeiro, Graal, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Alternativa, 2004 – Goiânia: Pioneira, 1978.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Democracia e ensino militar**. São Paulo: Cortez 1998

OS PARÂMETROS Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SANTOS, Myrtes. **O Papel do diretor na administração escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

RECURSOS DIDÁTICOS E DE INFRAESTRUTURA: REFLEXO SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE DE MIGUEL ALVES-PI

EDUCATIONAL RESOURCES AND INFRASTRUCTURE: REFLECTION ON PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN PUBLIC SCHOOLS MA CITY OF MIGUEL ALVES-PI

Dheane Soares Alcântara de Sousa

Minicurrículo

Graduada em Educação Física Pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Técnica de enfermagem Pelo Instituto Progresso em Teresina-Piauí Email:dheanesoares@gmail.com

Maria Luci Esteves Santiago

Minicurrículo

Mestrado pela Universidade Federal do Piauí, em Ciências e Saúde; Residência no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF) pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Especialização em Educação Física Escolar (UESPI) e Saúde da Família (NOVAFAPI) e Graduação em Educação Física (EF) pela UESPI; Docente do Programa de RMSF/UESPI; Profissional de EF da Fundação Municipal de Saúde de Teresina e professora de EF da Penitenciária Feminina de Teresina (SEJUS/SEDUC).
E-mail: mles_@hotmail.com

RESUMO

Os espaços adequados para as aulas de Educação Física são de suma importância para um bom desenvolvimento das aulas de Educação Física. O presente estudo teve como objetivo analisar as condições de infraestruturas e disponibilidade de recursos didáticos para a realização das aulas de Educação Física e os reflexos nas aulas. Para tal realizou-se pesquisa descritiva, de campo, com abordagem qualitativa, onde foram feitas entrevistas com 04 professores de ensino fundamental, analisadas por meio da Análise Temática (MINAYO, 2014). Os resultados da pesquisa possibilitaram a construção de 2 categorias analíticas: 1- Infraestrutura e recursos

RECURSOS DIDÁTICOS E DE INFRAESTRUTURA: REFLEXO SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE DE MIGUEL ALVES-PI

didáticos disponíveis e seus reflexos para as aulas de Educação Física e 2- Estratégias de para minimização dos prejuízos da falta de materiais. Na primeira categoria se observou que todos os sujeitos entrevistados mencionaram que a infraestrutura e os recursos didáticos disponíveis na escola não são suficientes para a realização das aulas de Educação Física, trazendo prejuízo na aplicação dos conteúdos e tornando as aulas desinteressantes. Na segunda, observou-se que as estratégias utilizadas pelos professores para minimização dos prejuízos, pela falta de materiais, estão relacionadas à adaptação e compra de vários materiais, busca de recursos alternativos e produção de material a fim de garantir uma boa aula, com todo o conteúdo. Conclui-se que há uma necessidade premente de qualificação dos recursos materiais e de infraestrutura das escolas pesquisas, a fim de oportunizar melhoria no ensino-aprendizagem nas aulas de educação física, minimizando a necessidade de improvisação e adaptação de materiais didáticos.

Palavras-chaves: Infraestrutura. Materiais Didáticos. Improvisação.

ABSTRACT

The appropriate spaces for the Physical Education classes are of paramount importance for a good development of Physical Education classes. The present study aimed to analyze the conditions of infrastructures and the availability of didactic resources for the Physical Education classes and the reflexes in the classes. For that, a descriptive, field-based research was conducted with a qualitative approach, where interviews were conducted with 04 elementary school teachers, analyzed through the Thematic Analysis (MINAYO, 2014). The results of the research made it possible to construct two analytical categories: 1 - Infrastructure and available didactic resources and their reflexes for the Physical Education classes and 2 - Strategies to minimize the losses of the lack of materials. In the first category, it was observed that all subjects interviewed mentioned that the infrastructure and didactic resources available at the school are not sufficient for the physical education classes, causing a loss in the application of the contents and making the classes uninteresting. In the second, it was observed that the strategies used by teachers to minimize the losses due to the lack of materials are related to the adaptation and purchase of various materials, search for alternative resources and production of material in order to guarantee a good lesson, the content. It is concluded that there is an urgent need to qualify the material resources and infrastructure of the research schools, in order to provide better teaching-learning in physical education classes, minimizing the need for improvisation and adaptation of didactic materials.

Keywords: Infrastructure. Teaching Materials. Improvisation.

INTRODUÇÃO

No Brasil apesar da educação ter evoluído bastante nas ultimas décadas, vários estudos apontam que o efeito de melhorias na infraestrutura pode ser substancial. Essas contraposições, positivas e negativas, no contexto da Educação Física escolar proporcionam a busca de investigações de cunho acadêmico científico na perspectiva de desvelamento e contribuições no processo ensino aprendizagem (BELTRAME; MOURA, 2011).

Gentile (2001) comenta que, de acordo com dados estatísticos do governo federal, houve aumento percentual significativo de matrículas nas escolas públicas brasileiras e também as condições para a frequência teriam sido ampliadas. Entretanto, ele afirma o fato de que esta avaliação confunde quantidade com qualidade. Tais índices não revelam e não comprovam a melhoria na qualidade de ensino.

Diante da demanda cada vez maior por matrículas, as escolas públicas são construídas em áreas impróprias, em espaços físicos mal utilizados, com ambientes e salas de aulas dispostas de

forma irracional, com material inadequado e sem condições de segurança, entre outros aspectos (DAMAZIO, 2008).

Segundo Beltrame e Moura (2011) o espaço escolar é fundamental para a formação do ser humano devendo ser elemento de atenção na relação dinâmica entre usuário e o ambiente, precisa estar em constante movimento de reestruturação. Portanto, as questões pertinentes à interação entre espaço físico, atividades pedagógicas, comportamento humano devem ser consideradas prioritárias no processo de elaboração do projeto.

Piaget destaca a valorização das primeiras experiências espaciais como fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor, e cognitivo (FRANGO; ESCOLANO, 2001, p. 48). A escola deveria, diante deste entendimento, ter espaços ricos em termos de estímulos para experiências espaciais, oferecendo toda uma infraestrutura compatível com o desenvolvimento global do aluno.

Na Educação Física, os recursos materiais e de infraestrutura merecem uma atenção destacada diante das especificidades existentes. As aulas, normalmente realizadas em ambiente aberto, como quadras e pátios, estão sujeitas às variações e mudanças de tempo que podem atrapalhar as aulas, pelo excesso de sol ou pela chuva, o que, muitas vezes, fazem com que os alunos não participem das aulas práticas.

Diante dessa situação, muitos profissionais alegam que sem recursos materiais não há condições para a preparação e aplicação de aulas adequadas e frequentemente excluem determinadas atividades de seus programas de ensino (SOLER, 2003).

Diante do exposto, buscou-se Analisar as condições de infraestrutura e disponibilidade de recursos didáticos para a realização das aulas de Educação Física e os reflexos nas aulas.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a realidade em que é trabalhada a Educação Física nas escolas públicas, destacando as dificuldades que os professores enfrentam para a realização das aulas por falta de materiais e espaço físico adequado.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é classificada, segundo seus objetivos, como uma pesquisa descritiva, e considerando seus procedimentos técnicos é classificada como pesquisa de campo uma abordagem qualitativa.

Para Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas características está na sua utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionários e a observação sistemática.

Já a pesquisa de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do objeto estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade.

A pesquisa realizou-se com os professores de Educação Física das escolas de ensino fundamental do município de Miguel Alves-PI. O município possui 08 escolas de ensino fundamental e 06 professores de Educação Física, sendo que destes, 04 professores de ensino fundamental integraram a pesquisa.

Neste sentido a pesquisa adotou como critérios de inclusão os professores do ensino fundamental de 6º ao 7º ano e, de exclusão, os professores que não possuem graduação, ou que não estejam em pleno exercício de suas atividades docentes (ex. ocupando cargos de direção) ou afastados por licenças.

A coleta de dados foi realizada nos meses de agosto e setembro. Para a obtenção dos dados foi realizada visita técnica prévia nas escolas selecionadas, para obtenção da autorização da direção da escola. Para tal foi utilizado uma Carta de Apresentação.

RECURSOS DIDÁTICOS E DE INFRAESTRUTURA: REFLEXO SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE DE MIGUEL ALVES-PI

Após autorização, foi agendada data para realização da coleta de dados, sendo a mesma orientada por instrumento estruturado, composto de perguntas fechadas, aplicado pelo próprio pesquisador. As entrevistas com professores foram realizadas em ambiente reservado dentro da escola e anotadas para posterior análise. Foi utilizada Análise Temática das informações provenientes das entrevistas, segundo Minayo (2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a realização das análises de dados foram feitas entrevistas com quatro professores efetivos de Educação Física de escolas públicas do município de Miguel Alves-PI, dois homens e duas mulheres. Esses professores tem idade entre 28 a 48 anos, três deles já tem mais de cinco anos de serviço e somente uma professora tem dois anos de atuação.

Os resultados da pesquisa possibilitaram a construção de 2 categorias analíticas: 1- Infraestrutura e recursos didáticos disponíveis e seus reflexos para as aulas de Educação Física; 2- Estratégias de para minimização dos prejuízos da falta de materiais.

Condições de infraestrutura e recursos didáticos disponíveis e seus reflexos para as aulas de Educação Física.

Na primeira categoria, observou-se que todos os sujeitos entrevistados mencionaram que a infraestrutura e os recursos didáticos disponíveis na escola não são suficientes para a realização das aulas de Educação Física. Segundo eles há prejuízo na aplicação dos conteúdos por falta de estrutura e materiais simples. Conteúdos desportivos, que tradicionalmente são aplicados nas aulas de educação física como o Handebol e até o Futsal, são prejudicados.

Os professores afirmam que acabam se limitando a ministrarem aulas somente de futebol e vôlei, porque mesmo improvisando torna-se difícil a aplicação de conteúdos como dança, ginástica, lutas, que são práticas de grande importância para os alunos. Tais fatos tornam as aulas desinteressantes e levam os alunos a perderem a motivação para as aulas. Na verdade, as aulas acabam sendo desestimulantes para alunos e professor, afirma um dos professores.

A falta de estrutura, especialmente relacionada às quadras não cobertas, são fatores mencionados que obstaculizam a atuação docente, especialmente em um Estado como o Piauí, com ar seco e temperaturas elevadíssimas. Fato extremamente insalubre para professores e alunos, com risco à saúde de todos.

Nos trechos abaixo, apresenta-se as falas relacionadas à referida categoria analítica e expressam os conflitos vividos pelos professores sobre a falta de materiais e de infraestrutura nas escolas públicas.

Não, várias modalidades não são vistas por falta de materiais, como Handebol, Basquetebol, Atletismos, Futsal entre outras. A gente passa a ficar muito limitado em relação a conteúdo, por conta disso as aulas passam a ser desprezadas pelos alunos deixa de ser uma matéria desinteressante para eles, tem aluno que pensa que a disciplina não reprova (Prof. 01).

Não, [...] Interferindo no desenvolvimento das várias práticas esportivas, porque os educadores limitam-se ao futsal e outras atividades de pouco aproveitamento (Prof. 02).

Não, porque a quadra embora seja coberta está em péssimo estado necessitando de uma reforma, além da escola não contar com vários recursos necessários à prática de Educação Física. O aluno quer que seja uma aula onde ele adquira bons aproveitamentos, e com essa infraestrutura deixa muito a desejar (Prof.03).

Não, pois ainda necessita de muitos materiais, a escola não possui um lugar adequado para a prática das atividades, os materiais são improvisados pelos professores, pois às vezes faltam até bolas, o espaço é pequeno para as práticas [...]. A falta de infraestrutura nas escolas esta sendo um grande problema para nós educadores, pois dificulta nosso trabalho, nosso conteúdo. Às vezes queremos aplicar aos alunos uma aula de qualidade diferenciada mais quando nos deparamos em uma situação onde a escola não tem espaço não tem materiais ficamos desapontados, acho eu que a Educação Física deveria ser uma matéria de grande importância, pois ele ajuda ao aluno a ter uma vida saudável e ter concentração nas outras disciplinas (Prof. 04).

Tais falas podem ser confirmadas pela observação *in loco* realizada pela pesquisadora que constatou que das quatro escolas visitadas, somente uma delas possui quadra coberta, sendo que esta necessita de uma reforma. Nas outras escolas os professores tem que se deslocar para uma pracinha perto da escola, pois a mesma não tem espaço suficiente para serem aplicadas as aulas de Educação Física.

A Educação Física é uma disciplina de grande importância para o desenvolvimento do ser humano, mesmo assim ainda existem barreiras para que a mesma seja aplicada de maneira correta, ou seja, com estruturas e materiais adequados para a prática da mesma.

Em relação à infraestrutura e recursos didáticos, pesquisas como a de Canestraro, Zulai e Kogut (2008) apontam a falta de materiais com um das principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física.

Em relação aos materiais Bracht (2003), aponta a relação direta que estes possuem com a qualidade da aula do professor de Educação Física, os materiais são um suporte que auxiliam na prática pedagógica, pois os mesmos vão dar ao aluno o conhecimento e a vivência prática. É comum ouvirmos queixas em relação a este tópico, a falta de materiais adequados e em quantidades insuficientes diminui o aproveitamento das aulas e, conseqüentemente, acabam tornando-se desestimulantes (BRACHT, 2003).

Aguiar (2009) destaca que, se a disponibilidade de materiais for diferente das necessidades para a realização da atividade planejada pelo professor, a qualidade e a dinâmica das aulas podem ser influenciadas.

Autores como Lima (1998) afirmam que a Escola não é estacionamento de crianças e que o espaço físico é material riquíssimo e está sendo desprezado. Nos projetos de construções escolares não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado (LIMA, 1998). Portanto o espaço e a estrutura da escola são de suma importância, assim como também os recursos didáticos, que interferem muito no aprendizado dos alunos por conta das aulas práticas que não são aplicadas de maneira adequada por conta da falta de recursos é de estrutura adequada.

Em relação aos prejuízos nos conteúdos das aulas decorrente das limitações de material e infraestrutura, destaca-se que muitas vezes um fator que limita o professor de Educação Física a um número específico de atividades a serem trabalhadas nas aulas é a falta ou a inadequação dos espaços. A dificuldade em adequar a atividade proposta ao espaço disponível, acaba reduzindo a qualidade das aulas de Educação Física conforme ressaltado por Rodrigues e Darido (2008). Diante desse contexto, da falta de estrutura e materiais, as aulas de Educação Física acabam ficando limitadas, ou seja, os professores deixam de ministrar diversas aulas de grade importância para o aluno por falta de recursos adequados.

Segundo as orientações curriculares do ensino fundamental II (BRASIL, 1998), a Educação Física é entendida com uma área que trata de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal de movimentos, que tem como conteúdos os desportos, jogos, a ginástica, dança, lutas a capoeira e que estabelecem relações com a realidade dessa cultura corporal de movimento e

que influenciam a compreensão do contexto histórico social e cultural dos alunos. A inclusão desses conteúdos nas práticas é de grande valor para que os alunos tenham uma concepção que a Educação Física não é formada somente de futebol e sim de várias modalidades e conteúdos.

Outro problema enfrentado nas aulas de Educação Física é a desmotivação dos alunos, diante dessas dificuldades, o que acaba tornando-os desestimulados sem interesse nas aulas. E isso pode acarretar em vários problemas, um deles é o grande número de alunos que deixam de frequentar as aulas. Fato que afeta o psicológico dos professores fazendo com que eles fiquem desestimulados com as aulas é tornando suas aulas desagradáveis, tanto para o aluno quanto para os professores.

A necessidade de compreendermos que uma escola com a devida estrutura é com recursos didáticos adequados é de grande importância para uma aula de Educação Física bem sucedida, uma aula prática sem a devida estrutura é materializada torna-se bastante complicada para o professor, pois os materiais são de grande colaboração, o professor de Educação Física acaba enfrentando muitas dificuldades no processo de aplicação de suas aulas principalmente em escolas públicas onde os recursos são mínimos, dificuldades que acabam desmotivando o professor.

De acordo com Santini e Molina Neto (2005), o profissional de Educação Física se sente realizado e recompensado com a função de sua atividade, mas o cansaço e a desilusão com a profissão e o desânimo para a docência, contribui para o baixo nível de desempenho de sua função incutindo na qualidade do ensino. Portanto a frustração e o esgotamento gerado pode gerar uma incapacidade de estabelecer um melhor relacionamento professor-aluno. Conforme afirma Bracht (2003), “[...] a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”.

Silva e Damázio (2008) relatam que a ausência ou precariedade do espaço físico nas escolas para as aulas de Educação Física, podem ser observadas sob dois aspectos: o da não valorização social desta disciplina (desvalorização de sua importância no desenvolvimento integral do educando) e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares.

A Educação Física tem sido caracterizada como a área que mais enfrenta desafios e conflitos políticos e econômicos em uma sociedade que está em constante mudança. A Educação Física escolar que faz parte do componente curricular também sofre muito com esses diversos problemas sociais, onde encontramos muitos professores insatisfeitos pelo simples fato das aulas não atenderem suas expectativas (SOMARIVA *et al.*, 2013).

Estratégias utilizadas pelos professores para minimização dos prejuízos da falta de materiais.

Na segunda categoria, observou-se que as Estratégias utilizadas pelos professores para minimização dos prejuízos pela falta de materiais estão relacionadas à adaptação e compra de vários materiais, busca de recursos alternativos e produção de material a fim de garantir uma boa aula, com todo o conteúdo. Tal fato faz com que o professor ocupe seu tempo minimizando as deficiências de materiais (reciclagem, produção de materiais alternativos), tempo que poderia ser utilizado com o processo o processo de ensino-aprendizagem.

Professores relataram que tiram dinheiro do próprio bolso para comprar materiais para a prática das aulas, sem falar que afirmaram pedir dinheiro aos alunos, fazendo “vaquinha” para que consigam recursos para compra materiais que são mais difícil de adaptar. Fato complicado para alunos e professores, devido aos baixos salários dos docentes e da condição financeira dos alunos, que são oriundos de famílias humildes, com baixa renda. Pedido financeiro que pode gerar desconforto entre escola e família.

Nos trechos abaixo, apresenta-se as falas relacionadas a referida categoria analítica:

Não, porque a gente vive improvisando em todos os momentos e em todas as áreas[...] (Prof 02).

Não, pois ainda necessita de muitos materiais, a escola não possui um lugar adequado para a prática das atividades, os materiais são improvisados pelos professores [...] (Prof 04).

Procuro me esforçar o máximo para que minha aula seja capaz de despertar prazeres no aluno, às vezes compro com meu próprio dinheiro os materiais ou peço para que eles façam uma vaquinha, para não ficar só esperando pela coordenação da escola resolver. (Prof 01).

Procuro por materiais alternativos e peço aos alunos para que produzam e desta forma já estão alcançando um dos objetivos proposto que é o objetivo procedimental (Prof 02).

Adaptando materiais que faz parte do dia a dia e o uso de materiais recicláveis (Prof 03).

Muitas vezes temos que tira dinheiro do próprio bolso para comprar os materiais para que os alunos saiam da aula dizendo que participou da melhor aula possível a preocupação para com os alunos é muito grande (Prof 04).

Diante do exposto, Freitas (2014), destaca que, os problemas estruturais e materiais na escola, não podem ser solucionados com o discurso da “criatividade” do professor para suprir tais lacunas. Segundo o autor, isto é “no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do ato de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais e trabalho sério”.

Da mesma forma, Jesus (2014, p.17) destaca que não podemos depositar apenas nos educadores a responsabilidade de superar as dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho. Tal fato não pode ser resolvido apenas com a criatividade [improvisação de materiais].

Sobre a adaptação e produção de material para as aulas, os professores relataram que nem sempre conseguem fazer adaptação de materiais para as aulas de Educação Física, por conta do tempo que é muito curto e pelo fato de não conseguirem materiais para adaptarem. Outra situação é o fato de que as adaptações não são bem aceitas pelos próprios alunos, que não querem utilizar materiais adaptados e isso faz com que as aulas fiquem repetitivas e sem interesse por parte de ambos.

Nem sempre dá, algumas vezes fica difícil encontrar materiais recicláveis para fazer adaptações, Não consigo, pois não é possível. Como por exemplo: o conteúdo a ser ministrado seja vôlei na parte prática do conteúdo não tem como adaptar uma bola deste esporte, como material alternativo para a rede podem-se usar elásticos, por exemplo: badminton, rúgbi, tapambol etc.

Em quase todos os conteúdos, nem sempre dá pra adaptar até por conta dos alunos que não querem fazer adaptações nas atividades práticas.

Alguns materiais da pra improvisar como já utilizei chinelo de alunos no lugar dos pratos chineses, no lugar da barreira do atletismo usei cordas no lugar de cones, garrafas petes etc..

Segundo os professores, os materiais mais improvisados são bolas, raquetes, pinos, redes, feito com objetos recicláveis que os próprios alunos trazem de suas casas.

São as bolas que faço com meias, cones que utilizo garrafas petes, bambolê que faço com espaguete ou mangueiras, é vários outros materiais que dá pra adaptar (Prof 01).

Bolas, raquetes, redes, pinos, com materiais recicláveis que os próprios alunos trazem ou objetos encontrados na própria escola (Prof 02).

Vassouras, cesto de lixo, meias e sacos transformo tudo em bolas, bastões, cestas de vôlei etc. (Prof 03).

RECURSOS DIDÁTICOS E DE INFRAESTRUTURA: REFLEXO SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE DE MIGUEL ALVES-PI

Mas são improvisados são os cones com garrafas petes cheias de areias para que o vento não venha a derruba (Prof 4).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores na criação e adaptação de materiais, estes percebem o improviso como algo importante e traz ensinamentos ao alunado também.

O improviso e a capacidade de criar dos profissionais fazem com que a Educação Física não seja desprezada e desvalorizada pelos alunos e pela sociedade, que acham que essa disciplina seja sem importância (Prof 01).

O professor deve explorar ao máximo todas as possibilidades de espaço, tempo e materiais tanto os formais e informais, utilizando sempre da motivação (Prof 03).

Enquanto o professor tiver preocupado com sua aula, ele vai improvisar, o professor tem que fazer com que sua aula se torne atraente para que o aluno e possa gostar das aulas (Prof 04).

A adaptação de materiais é uma forma de suprir as necessidades dos professores e alunos, e também ajuda a fazer com que ambos tenha uma aproximação maior, tornando assim um meio de trazer o aluno para as aulas praticas. Além disso, a construção conjunta de materiais favorece a partilha, o diálogo e a cooperação. Ao construírem o material, os alunos dividem suas experiências, expressando o seu imaginário e dividindo os seus problemas.

Santo (2011) também defende o envolvimento dos alunos em práticas em que eles sejam construtores dos materiais que eles utilizarão para brincar. Para o autor, a construção de materiais em conjunto é de grande importância.

A improvisação desperta prazeres, conhecimento, favorecem um bem especial para o aluno. Os materiais adaptados fazem com que o aluno possam ter um aprendizagem maior de como se relaciona com seus colegas e o compartilhamento de tarefas.

Considerando os achados desta pesquisa, a Educação Física escolar deve ter como objetivo a preparação dos alunos para a utilização autônoma de seu potencial motor (FREIRE; MARIZ DE OLIVEIRA, 2004). Assim, confeccionar material durante as aulas é um recurso para que eles compreendam a necessidade de adaptação do ambiente para a realização da prática motora adequada às suas características e que, em seu percurso escolar, sejam capacitados para criar equipamentos alternativos, respeitando suas possibilidades e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa buscou refletir sobre a falta de recursos e de infraestrutura nas aulas de Educação Física em escolas públicas no município de Miguel Alves-PI, sendo que foram investigados os problemas que professores e alunos enfrentam para que as aulas de Educação Física sejam aplicadas devido a falta de recursos e estrutura inadequadas. Neste estudo foi possível identificar que por não possuírem materiais adequados, muitos professores que não querem ver suas aulas desanimadas, fazem adaptações com materiais reciclados como bola, cones bambolês, que são feitos de meias, garrafas, mangueiras, e vários outros materiais.

As aulas de Educação Física são de suma importância no desenvolvimento de um indivíduo principalmente em sua fase de desenvolvimento, por isso os recursos e estrutura são de grande contribuição para uma aula de qualidade. A estrutura de um escola favorece a prática de atividades, com grande aproveitamento, tanto pelo espaço quanto pelo local onde possam fazer as aulas sem se preocuparem com o barulho que possam fazer, devido as aulas serem aplicadas perto de salas de aula, ou com o forte sol que também foi um ponto abordado neste trabalho por ser um dos problemas que agrava muito a saúde dos professores e alunos. A necessidade de

materiais, e de um espaço adequado é tão importante, que os professores chegam a tirar dinheiro do próprio bolso ou fazem pequenas contribuições juntamente com os alunos para se ter uma aula de aproveitamento e de grande estímulo para ambos.

Neste trabalho também foram analisados os reflexos psicológicos dos professores de Educação Física, provocados pelo desânimo das aulas, pois muitas vezes os mesmos não conseguem aplicar os conteúdos planejados, por falta de materiais ou estrutura física da escola. Por vezes os alunos não comparecerem as aulas, pois acham que as aulas de Educação Física não tem importância ou não reprova o aluno, tornando um obstáculo mais difícil ainda de ser enfrentada pelos profissionais de Educação Física.

Essas questões como a falta de infraestrutura, falta de espaços físicos e falta de materiais didáticos pedagógicos para Educação Física escolar podem então atrapalhar o desempenho docente, assim como o desempenho escolar dos alunos. Cabe aos diretores, professores de Educação Física e alunos contribuírem de forma positiva na busca de estratégias para resolverem esses problemas.

Conclui-se que há uma necessidade premente de qualificação dos recursos materiais e de infraestrutura das escolas pesquisas, a fim de oportunizar melhoria no ensino-aprendizagem nas aulas de educação física, minimizando a necessidade de improvisação e adaptação de materiais didáticos.

Referências

AGUIAR, C. S. Construção de Materiais curriculares na Educação Física Escolar. ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – EnFEFE, 10., 2009.

BATISTA, L. C. da C. **Educação Física no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

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

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, Ano 19, n. 48, p.69-89, ago. 2003.

BELTRAME, M. B.; MOURA, G. R. S. **Edificações escolares**: infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Disponível em: <http://www.unioeste.br>. Acesso em: 16 set. 2017.

BRANDL; N, I.; LIMA, P. M. S. Jogos cooperativos. **Caderno de Educação Física**: estudos e reflexões, M- Marechal Candido Rondon, v.4, n.8, p.107-118, 2002.

CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influencia no trabalho escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. 8., 2008., Curitiba, **Anais...**Curitiba, 2008.

DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fatima Paiva. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 189 - 196, ago. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/3590/4066>. Acesso em: 10 nov. 2017.

RECURSOS DIDÁTICOS E DE INFRAESTRUTURA: REFLEXO SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE DE MIGUEL ALVES-PI

DAMAZIO, M. S; SILVA, M. F. PAIVA. Ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 189 - 196 ago. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590/4066>. Acesso em: 11 jul. 2017.

DARIDO, S.; RANGEL, I. **A Educação Física Escolar**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREITAS, H. B. **A importância do espaço físico e materiais pedagógicos para as aulas de educação física na escola pública do município de Unaí - MG**. 2014. 36 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Buritis-MG, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9615/1/2014_HebraynBezerraFreitas.pdf. Acesso em: 11 jul. 2017.

FREIRE, E. dos S.; MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, v. 10, n. 3, p.140-151, 2004.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

GRESPLAN; M, R. **Educação Física no ensino fundamental**: Primeiro ciclo- Campinas, SP: Papirus, 2002.

MOREIRA, W. W. Educação física escolar: a busca da relevância. In: PICCOLO, V. L. N., (org.). **Educação física escolar**: ser... ou não ter? Campinas, Edunicamp, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, Vozes, 2001.

JESUS, J. B. de. **Os desafios enfrentados pelo professor de educação física no ambiente escolar**. 2014. 38f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) —Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Buritis-MG, 2014.

FREITAS, Hebrayn Bezerra. **A importância do espaço físico e materiais pedagógicos para as aulas de educação física na escola pública do município de Unaí - MG**. 2014. 36 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Buritis-MG, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física**. São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul. / set. 2005.

OLIVEIRA, C. F.; SILVA, L. O. Arquitetura escolar: a visão dos professores de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - COBRACE, 16.; CONGRESSO

INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONICE ,3., 2009, Salvador – Bahia. **Anais...** Salvador – Bahia, 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br>. Acesso em: 13 ago. 20 17.

RODRIGUES, H. A; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências socioculturais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2008.

SEBASTIÃO, L. L.; FREIRE, E.S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: A um estudo de caso. **Pensar a prática**, [S.l.], v. 12, n. 3, nov. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6766/5982>. Acesso em: 11 jul. 2017.

SILVA, L. J.; ROOLSEVELTI; L. J. Infraestrutura para Educação física na rede escolar estadual de Goiatuba-Go: uma descrição sobre a realidade escolar. **Enciclopédia biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, 2015.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física**. São Paulo, v.19, n.3, p. 209-22, jul./set. 2005.

SOUSA LIMA, M. W. **Espaços educativos: usos e construções**. Brasília: MEC, 1998.

SOLER, R. **Educação Física escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOMARIVA, J. F. G.; VASCONCELOS, D. I. C.; JESUS, T. V. de. **As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do Município de Braço do Norte**. Santa Catarina, 2013.

SANTOS, S. O. dos. Utilizando recursos materiais alternativos nas aulas de educação física escolar. In: MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. **Educação física escolar: desafios e propostas 2**. Várzea Paulista: Fontoura: 2011.

VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 227-243.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA HORA - PI

THE DIFFICULTIES FOUND BY TEACHERS IN THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE BOA HORA PUBLIC SCHOOLS - PI

Eliclecio Calacio Silva

Minicurrículo

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí. E-mail: elicleciocalaciomar@gmail.com

Maria Luci Esteves Santiago

Minicurrículo

Mestrado pela Universidade Federal do Piauí, em Ciências e Saúde; Residência no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF) pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Especialização em Educação Física Escolar (UESPI) e Saúde da Família (NOVAFAPI) e Graduação em Educação Física (EF) pela UESPI; Docente do Programa de RMSF/UESPI; Profissional de EF da Fundação Municipal de Saúde de Teresina e professora de EF da Penitenciária Feminina de Teresina (SEJUS/SEDUC).
E-mail: mles_@hotmail.com

RESUMO

A Educação Física é uma área em que seus profissionais, no exercício de sua prática docente, enfrentam constantes desafios, o que vem interferindo na qualidade do ensino. O presente trabalho objetivou investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física (PEF) nas aulas práticas, bem como conhecer suas estratégias de superação. Para tal, realizou-se pesquisa qualitativa, descritiva e de campo, por meio de entrevistas com três PEF nas escolas públicas de Boa Hora-PI. A entrevista foi composta de duas questões abertas, analisadas por meio de Minayo (2011). Os resultados possibilitaram a construção de 2 categorias analíticas: 1- Dificuldades encontradas nas aulas praticas e 2- Estratégias de enfrentamento. Em relação a

1ª categoria, todos os PEF sentem dificuldades na aplicação das aulas práticas, com dificuldades relacionadas à resistência dos alunos na participação das aulas; desvalorização da disciplina por colegas professores, alunos e pais; trabalho com turmas mistas; aceitação apenas do futebol pelos meninos; falta de material e de infraestrutura, e conflitos políticos. Sobre a 2ª categoria, os professores relatam a realização de momentos extra – aula, com a comunidade escolar, para sensibilização; a tentativa de realização de aulas atrativas e interessantes aos alunos; o improvisado de materiais ou utilização de material pessoal; adaptação das metodologias de aulas e seus horários de práticas; acordos com os meninos para realizar determinados conteúdos; e a postura ética frente a conflitos políticos. Conclui-se que há muito a ser feito para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores e, conseqüentemente, melhorar o ensino nas escolas públicas da cidade pesquisada.

Palavras – chave: Aulas Práticas. Dificuldades. Educação Física.

ABSTRACT

Physical Education is an area that its professionals, in the exercise of their teaching practice, face constant challenges, which has interfered in the quality of teaching. The present study aimed to investigate the difficulties faced by physical education teachers (PEF) in the practical classes, as well as to know their strategies of overcoming. For that, qualitative, descriptive and field research was carried out by means of interviews with three PEFs in the public schools of Boa Hora-PI. The interview was composed of two open questions, analyzed through Minayo (2011). The results allowed the construction of 2 analytical categories: 1- Difficulties found in practical classes and 2- Strategies of coping. In relation to the 1st category, all PEFs experience difficulties in the application of the practical classes, with difficulties related to: resistance of the students in the participation of the classes; devaluation of the discipline by fellow teachers, students and parents; work with mixed classes; acceptance of boys' football alone; lack of material and infrastructure and political conflicts. Regarding the 2nd category, the teachers report: the realization of extra moments with the school community for awareness raising; the attempt of attractive and interesting classes to the students; the improvisation of materials or the use of personal material; adaptation of class methodology and practice timetables; agreements with boys to carry out certain content; and the ethical stance in the face of political conflicts. It is concluded that there is much to be done to minimize the difficulties faced by the teachers and, consequently, to improve the teaching in the public schools of the city researched.

Keywords: Practical Classes. Difficulties. Physical Education.

INTRODUÇÃO

As escolas públicas vêm enfrentando diversos problemas fazendo com que a Educação no Brasil deixe a desejar. Sabemos que alguns desses problemas poderiam ser amenizados se um conjunto de ações fossem realizadas envolvendo o apoio político, a gestão escolar, a comunidade e todo o meio que envolve a escola (CANESTRADO *et al.* 2014).

No que se refere a Educação Física escolar, essa vem sendo caracterizada como uma das áreas que tem enfrentado constantes desafios, no qual tais dificuldades interferem na qualidade da prática docente e problematizando a ação do professor e o desenvolvimento de suas aulas práticas (CAMPOS *et al.*, 2005).

Para Santos *et al.* (2014) o professor de Educação Física se depara com certas situações, que eventualmente podem ocasionar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de seus educandos, principalmente em estabelecimentos de ensino público, pois, a área da educação tem sido caracterizada como a que mais enfrenta conflitos e desafios diante de uma sociedade

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA HORA - PI

em constante mudança. Sendo assim, observa-se que essas dificuldades geram desconfortos e acabam desmotivando esse profissional e seus alunos.

Autores como Gaspari *et al.* (2006) e Aguiar *et al.* (2005) apresentam alguns desafios enfrentados durante a docência como: espaço para a prática esportiva inadequados; carências de materiais escolares; resistência dos alunos às práticas esportivas (principalmente as meninas pois o conteúdo ministrado se resume ao futebol devido a falta de estrutura e materiais apropriados) e a desvalorização do professor e da disciplina estão incluídos nas principais barreiras que o docente enfrenta no seu cotidiano.

Partindo desses pressupostos nota-se que os professores de Educação Física escolar precisam de elementos que contribuam com a sua ação e lhes possibilitem refletir e implementar propostas que substituam os modelos exclusivamente “esportivistas”, ou “recreacionistas”, para que seja possível que a Educação Física na escola desempenhe sua difícil missão de introduzir e integrar o aluno na esfera da Cultura Corporal de Movimento. Pensando assim, o aluno deverá ser instrumentalizado para usufruir das práticas corporais em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BETTI, 1991).

Diante disso, o referido trabalho objetivou identificar as dificuldades que o professor de Educação Física encontra nas aulas práticas, partindo da seguinte pergunta norteadora: Quais as dificuldades encontradas pelo professor durante as aulas práticas de Educação Física? O referido estudo é importante pois é necessário sistematizar a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento de suas aulas e obter elementos para uma reflexão que permita viabilizar alternativas para a superação desses obstáculos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por ser um estudo qualitativo, descritivo e de campo. Esta foi realizada nas escolas da rede municipal de ensino, que estão localizadas na cidade de Boa Hora - PI que fica a 136 km da capital Teresina e localiza-se na microrregião do Baixo Parnaíba Piauiense, mesorregião do Norte Piauiense. O município tem 6.086 habitantes e 336 km², com bioma caatinga, sendo os habitantes chamados de Boa Horenses. A cidade é Vizinha dos municípios de Boqueirão do Piauí, Barras e Cabeceiras do Piauí, e se situa a 29 km a Sul-Leste de Barras, a maior cidade nos arredores.

A referida pesquisa foi direcionada aos professores de 6º ao 9º ano, da zona urbana do município de Boa Hora PI. O município possui 19 escolas do ensino fundamental, destas apenas 04 possuem o ensino de 6º ao 9º ano, sendo 03 na zona urbana e 01 na zona rural do município de Boa Hora PI.

O município possui 4 professores de Educação Física nas escolas de ensino fundamental. Deste total, 3 professores compuseram a amostra da pesquisa.

Foram incluídos no estudo apenas os professores que possuem graduação concluída no curso de Educação Física. Foram excluídos deste estudo, os professores que estejam afastados das aulas práticas por atestado, licença ou por estarem ocupando outros cargos na escola.

A coleta de dados foi realizada no mês de setembro de 2016. Para a obtenção dos dados realizou-se visita técnica prévia nas escolas selecionadas, para obtenção da autorização da direção da escola, foi utilizado uma Carta de Apresentação.

Após autorização, agendou-se data para realização da coleta de dados, sendo a mesma orientada por instrumento estruturado, que foi composto por perguntas fechadas, aplicado pelo próprio pesquisador.

As entrevistas com professores foram realizadas em ambiente reservado dentro da escola e gravadas em aplicativo de celular.

Para método de tratamento dos dados, foi utilizada análise de conteúdo das informações provenientes das entrevistas. Para Gil (1999), o objetivo da análise de conteúdo é organizar sistematicamente os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema de investigação.

Para Caregnato e Mutti (2006), na análise de conteúdo, o texto é um meio de expressão do sujeito de pesquisa, em que o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem ou se assemelham, inferindo uma expressão que as representem.

Inicialmente realizou-se pré-análise, fase de organização do material, que consiste em uma leitura flutuante das falas a fim de possibilitar uma aproximação com o texto à analisar.

Posteriormente, realizou-se a fase de exploração do material, que consiste na codificação dos textos, ou seja, transformação dos dados brutos em unidade de significação/sentido. Seguida da categorização, que consiste na classificação e agregação das unidades de significação. Por último, realizou-se o tratamento dos resultados (análise categorial), a inferência (indução a partir dos fatos) e a interpretação (retorno ao referencial teórico, dando sentido a interpretação).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a realização das análises de dados foram feitas entrevistas com três professores efetivos de Educação Física de escolas públicas do município de Boa Hora - PI, sendo dois homens e uma mulher. Esses professores tem idade entre vinte nove a quarenta anos, e todos eles já tem mais de dez anos de serviço.

Os resultados desta pesquisa estão organizados em duas categorias analíticas: 1- Dificuldade encontradas pelo professor nas aulas praticas de Educação Física e 2- Estratégias utilizadas para minimizar essas dificuldades.

Dificuldades encontradas

Após análises dos questionários, observou-se que todos os professores de Educação Física sentem dificuldades na aplicação de suas aulas práticas, sendo que uma das dificuldades encontradas, na fala dos professores, é a resistência dos alunos à participação das atividades desenvolvidas e também a desvalorização pela disciplina por colegas professores, alunos e pais.

Segundo um dos professores esse problema está presente nas escolas, principalmente na desvalorização da Educação Física como contexto educacional.

Uma desvalorização é a falta de espaço em reuniões escolares para cobrar e falar das situações que acontece na aula, e muitas vezes se faz solicitações de recursos para a direção da escola e a mesma não atende a minha solicitação (PROFESSOR 3).

Uma das dificuldades é conscientizar os pais e alunos sobre os benefícios e a importância da pratica de atividade ou exercício físico principalmente dentro da escola na disciplina de Educação Física. (PROFESSOR 1).

De acordo com Oliveira *et. al* (2010) o profissional da área, se depara com alguns preconceitos que são responsáveis pelo seu baixo status profissional. Esta situação, segundo o autor, se deve ao fato da origem da Educação Física no Brasil e seus reflexos nos cursos de formação profissional, que ocorriam na licenciatura, cuja formação estava ligada diretamente ao âmbito esportivo e não ao processo de escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) atribuem a Educação Física o mesmo valor dos demais componentes curriculares.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA HORA - PI

Os PCNs concebem a Educação Física como componente curricular responsável por introduzir o indivíduo no universo da cultura corporal, que contempla múltiplos conhecimentos, produzidos e usufruídos pela sociedade, a respeito do corpo e do movimento (BRASIL, 1997, p.15).

Macedo e Antunes (2006) acrescentam que muitas vezes a desvalorização da Educação Física é recorrente da própria postura profissional do professor, pois muitos profissionais se apoderam do comodismo, da falta de atualização e de consciência profissional, uma vez que poucos mencionam a grandiosidade dos conteúdos sob sua responsabilidade e da importância da disciplina.

Durante a entrevista o professor 2 relatou que uma das dificuldades que ele enfrenta é a questão de trabalhar com turmas mistas, em que meninas e meninos tem que ficar no mesmo espaço, e pelo fato dos meninos preferirem mais o futebol e resistirem as outras atividades, as meninas acabam perdendo o interesse nas aulas de Educação Física. Somado a isso, a falta de espaço faz com que o professor deixe as vezes de realizar um trabalho de qualidade, como por exemplo dividindo os alunos nas atividades.

Sobre o trabalho com turma mista, na concepção do pesquisador, essa atitude não é sensata, pois, a turma mista não deveria ser visto como um obstáculo, não devendo haver diferença entre os gêneros na hora de ministrar aulas práticas de Educação Física.

Oliveira e Rosso (2013 apud KUNZ, 2003) que debatem sobre essa realidade, afirmam que:

É muito corriqueiro, tanto entre os docentes, quanto entre os discentes, o julgamento e a naturalização de diferenças socialmente produzidas como biológicas. Isso significa dizer que o que se entende por “diferença biológica” nada mais é do que uma construção social, ou seja, meninos e meninas realmente apresentam algumas diferenças biológicas, mas a sua capacidade de expressão corporal e o desenvolvimento de habilidades específicas é independente do gênero e sim das experiências.

Castellani Filho em seu livro Educação Física no Brasil: história que não se conta, cita o trabalho da psicóloga educacional Odete Lourenço, que já em 1953 refletia sobre essa segregação por gênero presente na escola e a oferta de atividades distintas para meninos e meninas contribuindo para reforçar os papéis que eram exigidos das pessoas naquele momento. O homem deveria ser fortalecido corporalmente e as mulheres preparadas somente para a maternidade.

De acordo com Junior *et al.* (2006), ao longo das décadas os homens praticaram mais atividades físicas e esportivas sistematizadas do que as mulheres. Estes achados vêm ao encontro de outros estudos que evidenciam a maior prática de atividades físicas entre homens se comparado às mulheres, tanto na adolescência como na idade adulta. Situação que, se não observadas, podem ser impulsionada nas aulas de Educação Física, caso haja divisões entre gêneros.

A Educação Física é uma disciplina para todos os alunos, sendo importante compreender que não podemos fazer distinção entre meninos e meninas na escola, pois, para que as pessoas possam exercer a cidadania plenamente, elas devem ter acesso à toda forma de cultura de movimento humano (OLIVEIRA; ROSSO, 2013)

O professor 2 relata que enfrenta dificuldades em relação a cultura de preferências de certas atividades pelos meninos, no caso o futebol, e com isso acaba não abordando todos os conteúdos da Educação Física presente na matriz curricular, ficando restrito a algumas modalidades esportivas.

Diante de tantas barreiras a Educação Física na maioria das vezes fica limitada a pratica dos esportes, principalmente os mais populares e praticados na região, desta forma deixando de trabalhar de uma maneira mais abrangente com todos os conteúdos que compõem o cronograma da disciplina (PROFESSOR 2).

Diante de tais dificuldades o professor deve fazer uso do planejamento e manejo escolar driblando todas as dificuldades, a fim de proporcionar aos seus alunos todos os saberes necessários da disciplina de Educação Física e não se deixando influenciar por essas questões culturais dos meninos e meninas.

Autores como Libâneo (1994), destacam a importância do planejamento escolar, afirmando que o planejamento é um processo que visa articular o trabalho da escola com a realidade social do aluno e que tudo que ocorre no interior da escola está atravessado de significados políticos, econômicos e culturais, característicos da sociedade em que vivemos e devemos refletir sobre estes significados tentando transformá-los de acordo com as nossas concepções. Caso contrário, estaremos apenas reproduzindo o que já existe e assim mantendo a estrutura social atual intacta.

De acordo com os PCN's (1998), no Brasil, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as ginásticas, das mais variadas origens étnicas, sociais e regionais, compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e aplicado na Educação Física escolar; no qual são conteúdos apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Por este motivo, o professor de Educação Física tem uma variedade de conteúdos para trabalhar com seus educandos e não deve prender-se a uma só modalidade esportiva ou conteúdos, mas, deve-se revestir de estratégias para ministrar aulas diversificadas e explorar as diversas modalidades de conteúdos que os PCN's nos traz.

Silveira e Pinto (2001) fazem uma relação das práticas que compõem a cultura corporal de movimento e que foram selecionadas para conformar o conteúdo das aulas de Educação Física nas diferentes séries do ensino fundamental:

- **Jogos:** Brincadeiras de rua, Brinquedos e sucata, Jogos de salão derivados dos esportes, Jogos de raquete e/ou peteca, Jogos internacionais.
- **Dança:** Cantigas de roda, dança regional, folclórica e internacional, Dança de salão Expressão corporal.
- **Esportes:** Futebol, Voleibol, Handebol, Basquete.
- **Ginástica:** Ginástica de academia, Atletismo, Ginástica rítmica, Ginástica olímpica, Ginástica acrobática, Ginástica de condicionamento.
- **Lutas:** Judô, Karatê, Cabo de guerra, Braço de ferro, Capoeira (também abordada como jogo e dança).

No que tange o interesse dos alunos pelas aulas, o professor por sua vez pode fazer uso da motivação, como ferramenta pedagógica, estimulando o aluno a ter vontade de aprender. Sendo assim, Franchin e Barreto (2006) afirmam que a aprendizagem se dá por fortes incentivadores, tais como as técnicas utilizadas pelo professor, e os conteúdos. A personalidade e a capacidade de comunicação do professor também são muito importantes para o ensino-aprendizagem.

Outra dificuldade relatada pelos professores é a falta de material e de infraestrutura, no qual os professores relatam dificuldades para o desenvolvimento das atividades, devido essas carências. Relacionado à infraestrutura, o professor 1, relata que o ginásio da escola tem menos de um ano de uso e já apresenta problemas na infraestrutura.

Diante da vivência do pesquisador nas escolas do município de Boa Hora, esse é um problema que está presente na maioria das escolas do município, sendo que a fala dos professores, denunciam claramente a falta de investimentos educacionais e do esforço por parte de alguns gestores escolares em buscar soluções para os problemas existentes na escola. Reflete na escassez de materiais, dificultando ainda mais o desenvolvimento das aulas práticas de Educação Física:

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA HORA - PI

[...] Além destas barreiras existe também a falta de materiais para o desenvolvimento das atividades praticas, com os poucos alunos que vão participar, como a necessidade de cones, apitos, redes de futebol, bolas de handebol, basquete, voleibol e o ginásio que temos; em menos de um ano de uso já apresentam problemas no piso, linhas de marcações da quadra que estão erradas, banheiros sem piso e problemas na arquibancada da quadra (PROFESSOR 1).

Temos muitas dificuldades para realizar as aulas praticas. Primeiro no que se refere ao espaço físico, é inadequado não há quadra coberta e o espaço físico onde realiza-se as aulas praticas é pequeno além de ter muitas poeira e sol. [...] além de não disponibilizar material didático para realizar práticas esportivas e atividades recreativas temos que se adequar e improvisar para realizar as aulas (PROFESSOR 2).

A falta de materiais adequados se enquadra também entre umas dificuldades encontradas juntamente com a falta de qualidade desses materiais para a execução das atividades praticas pelos alunos. Essa falta de qualidade refere-se ao desgaste de materiais já existentes nas escolas que muitas vezes são bolas furadas e bambolês amassados, quebrados que só retrata ainda mais desvalorização da Educação Física como contexto educacional (PROFESSOR 3).

Com o relato dos professores, podemos observar que existe uma grande deficiência por parte de investimentos educacionais em materiais e infraestrutura para a prática da Educação Física na cidade, observa-se também que além da falta de materiais suficientes para uma boa execução de uma aula prática, os poucos materiais existentes estão em péssima qualidade. Além de serem escassos, são desgastados, pela sua má qualidade e pela sua não reposição.

O professor 1 retrata que a quadra, além de apresentar defeitos em sua infraestrutura, está fixada próximo as salas de aula, fato que gera incômodo para os demais professores, pois os mesmos alegam dificuldades para ministrar suas aulas devido o barulho que vem da quadra. Tal fato reflete a deficiência na infraestrutura escolar, pois, as salas aula desses professores não são climatizadas obrigando os docentes a abrirem todas as janelas e portas com a finalidade de percorrer dentro da sala de aula uma maior ventilação para o conforto de todos.

Alguns dos nossos colegas de trabalho das demais disciplinas falam que as aulas de Educação Física só servem para atrapalhar as suas aulas devido o espaço que é realizado a aula ser próximo das salas onde estão ocorrendo as aulas e devido o barulho que os alunos fazem quando estão participando das aulas (PROFESSOR 1).

Tais dificuldades refletem a falta de estrutura básica de grande parte das escolas da cidade de Boa Hora, sendo que uma boa infraestrutura para educação é fator primordial para o desenvolvimento das aulas, não só as de Educação Física, mas, também para as demais disciplinas. Vale ressaltar que tais problemas provocam um grande desconforto para todo o corpo docente e discente, ressaltando que os próprios alunos reclamam do descaso e não se sentem valorizados, chegando até menosprezar a disciplina.

De acordo com Jonnan (2009) a escola envolvida neste contexto, passa a ser um lugar pouco atraente para a grande maioria dos alunos. Os espaços de aprendizagem não formais são mais atrativos do que ela. Professores e alunos, não valorizados, não conseguem se entusiasmar causando uma baixa autoestima, e acabam não tendo prazer em assistir as aulas, mas, participam por obrigação.

Segundo a LDB, Lei 9.394 (BRASIL, 1996, p. 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o Estado tem o dever de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

Matos (2005) acrescenta que o espaço físico escolar tem grande importância para o corpo discente em diversos aspectos, porque é um cenário diário de estudo, discussões, debates reflexões, convívios sociais e momentos de lazer. E também deve ser um ambiente convidativo para os alunos. E que em uma escola existem itens necessários para um bom funcionamento e desenvolvimento da instituição como um todo, principalmente para os alunos. Nessa perspectiva, pensar, planejar e organizar espacialmente de forma correta a infraestrutura da escola pode proporcionar um aprendizado diferenciado (MATOS, 2005).

O professor 2 e 3 trazem um elemento importante para essa discussão, relacionado a infraestrutura escolar, apontando que a escola não possui quadra coberta, tendo um espaço físico totalmente inadequado, estando totalmente fora das condições estruturais para uma aula prática de Educação Física. E isso é uma questão grave devido os perigos da exposição, do professor e dos alunos, ao sol.

Primeiro no que se refere ao espaço físico, é inadequado não há quadra coberta e o espaço físico onde realiza-se as aulas praticas é pequeno além de ter muitas poeira e sol (PROFESSOR 2).

é colocada em horários inadequados como no turno da tarde que são nos primeiros horários [de sol muito forte] sendo que a escola não tem recurso e nem infraestrutura para tal como uma quadra coberta (PROFESSOR 3).

Sabemos que nosso país possui um clima tropical, e o calor se torna um obstáculo na execução das aulas, principalmente nas aulas de Educação Física. Sendo assim entra em questão os espaços para as aulas, que são desprovidos de qualquer cobertura, expondo os alunos (e professores) aos raios solares no momento das aulas, podendo causar problemas como insolação, hemorragia nasal e, em longo prazo, a doenças como o melanoma (TAVARES, 2013 apud SOUZA; BOTELHO, 2006).

O descaso de autoridades e de alguns gestores com relação a esse assunto, é algo inadmissível, pois, existem programas do governo e repasses de recursos pra resolver tais situações, como o PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) que de acordo com Abe e Schmitzhaus (2016), o PAC tem como um dos objetivo construir quadras esportivas cobertas ou cobertura nas quadras já existentes. Tal recurso se destinava a escolas municipais ou estaduais com mais de 500 alunos, mas que desde 2014 as escolas com mínimo de 100 matrículas podem ser beneficiadas com a construção quadras.

De acordo com o Ministério da Educação, há dois tipos de quadras cada um com dois modelos: a) Construção de quadra coberta nova em escolas que não possuem local para a prática esportiva (modelos: quadra coberta com palco e quadra coberta com vestiário); b) Construção de cobertura para quadra já existente (modelos: cobertura grande para quadra existente e cobertura pequena para quadra existente).

Mas, infelizmente ainda há muito a ser feito, principalmente em algumas escolas do município do interior, no qual as escolas estão à espera de desenvolvimento e melhoria em sua infraestrutura escolar.

Outro ponto trazido nas entrevistas destaca os desafios e conflitos políticos e econômicos presentes nas escolas do município de Boa Hora – PI.

Referente aos conflitos políticos o que acontece muito nas escolas principalmente em cidades pequenas é que existem grupo A e B, provocando então uma perseguição partidária onde muitas vezes o professor sente-se desmotivado devido a indiferença de alguns colegas de trabalho devido a sua decisão partidária. Exemplo disso é a maneira como são organizadas os horários das aulas

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA HORA - PI

de Educação Física na qual a maioria das vezes [o professor do grupo opositor] é colocada em horários inadequados como no turno da tarde que são nos primeiros horários [de sol muito forte] sendo que a escola não tem recurso e nem infraestrutura para tal como uma quadra coberta.

Esses conflitos [...] dificultando ainda mais o desenvolvimento das aulas práticas de Educação Física e essa situação se reflete nos alunos causando uma desmotivação nos alunos e no professor nas aulas praticas de Educação Física (PROFESSOR 3).

O professor 3 traz à discussão o conflito político na escola. Fato não muito externada pelos professores, mas está presente nas escolas da cidade, segundo a percepção oriundas da vivência do pesquisador, como profissional de escola pública. Situação que não deveria existir, pois a moral e a ética deveriam pautar o fazer nos espaços de ensino. Mesmo com as diferenças e diversidades de opiniões, a escola é um ambiente de trabalho e aprendizado e precisa ser um local harmonioso e propício para o aprendizado e desenvolvimento integral do aluno.

Para Chauí (2002) a escola está recheada de situações constrangedoras que cabe a ela solucionar. O campo de valores e obrigações morais é parte da consciência, ou seja, é sujeito ético ou moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes; daí o importante papel da escola em instigar o aluno a pensar e repensar suas ações sociais cotidianas, mas pra isso os componentes da escola como professores e funcionários por sua vez, precisam dar-se como exemplo.

Moreira (2014) esclarece que um dos grandes desafios do professor está em construir e reconstruir os caminhos da emoção, da sensibilidade e de valores como a paz, a solidariedade e a coletividade, visando à formação de seres humanos éticos para viverem em uma sociedade verdadeiramente humana. Essa construção deve ser desenvolvida em todo o contexto escolar sendo reconstruído dia após dia. Para que os objetivos propostos sejam alcançados o educador deve utilizar estratégias de ensino e apresente concepções de valores e crenças condizentes com o papel docente e com a formação de cidadãos, produtores de conhecimentos, reflexivos e éticos.

Estratégias utilizadas pelos professores para minimizar as dificuldades

Para superar as dificuldades encontradas no cotidiano das aulas práticas de Educação Física, os professores utilizam-se de estratégias para driblar os problemas e ministrar suas aulas da melhor maneira possível, sempre fazendo uso da capacidade criadora e da persistência.

Sobre as estratégias de superação das dificuldades relacionadas à valorização da disciplina de Educação Física, por parte dos alunos e docentes, os professores relatam sobre as tentativas de sensibilizar os alunos e dos demais componentes da escola sobre a importância das aulas de Educação Física; buscando mudar a mentalidade das pessoas para que valorizem mais a disciplina. Para isso realizam momentos informativos, projetos, campeonatos gincanas integradores da comunidade escolar etc. E ainda, mencionam a necessidade de realizar aulas atrativas e interessantes aos alunos, fazendo do aprendizado algo prazeroso.

Estamos sempre realizando aulas informativas e promovendo debates a respeito da importância da disciplina e os benefícios para a promoção da saúde e do desenvolvimento físico, mental das pessoas conscientizando também outros professores através de apresentações em datas comemorativas ou eventos realizados na escola como em campeonatos, gincanas e realização de palestra antes da abertura desses eventos como também em reuniões na escola. Elaborando projetos [...] envolvendo professores direção, funcionários da escola abrangendo pais de alunos e comunidade em geral (PROFESSOR 1).

Nós como professores temos que procurar de certa forma mudar a visão que o aluno tem dos estudos abordados, ou seja, uma alteração da mentalidade do aluno, fazer do aprendizado uma diversão englobando uma estratégia bastante viável para motivar o aluno.

Aplicar a pratica do conteúdo para que os alunos atinjam um alto grau nos estudos. É essencial tornar as aulas dinâmicas e práticas, aliando o conteúdo das disciplinas (PROFESSOR 3).

O educador deve ser comprometido com a educação e a formação humana, buscando estratégias para contornar as dificuldades encontradas nas aulas práticas de Educação Física.

Veiga e Simão (2004) dizem que o docente tem como procedimentos em sua pratica o ensino de conteúdos, estratégias para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que facilite ao educando a valorizar e avançar nos conhecimentos. O professor para chegar aos objetivos da aula deve ter um repertório vasto de estratégias de ensino. Para tanto, precisa de uma sequência de atividades bem planejadas e com finalidades bem definidas, a fim de que as habilidades trabalhadas possam ser reguladas para posteriormente ser aplicadas em diversos contextos.

Para Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2003), o planejamento é um ponto crucial para a realização de uma aula bem elaborada e convidativa, pois permite a organização do conteúdo/ conhecimento de forma sistematizada, permitindo ao estudante estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios e atribuindo significado pessoal ao que aprende. Favorecendo assim a realização de aulas atraentes e interessantes, tornando o aprendizado algo prazeroso e consequentemente possibilitando uma maior valorização da disciplina pelos alunos.

Para enfrentar as questões relacionadas à falta de materiais para as aulas de Educação Física os professores afirmaram se utilizar de diversas estratégias. Dentre elas o improviso de materiais ou utilização de material pessoal, comprado por eles mesmos, quando não é possível fazem adaptações ou criar materiais alternativos:

A falta de materiais adequados para as aulas de Educação Física é um obstáculo difícil de contorna, mas, eu procuro improvisar e até mesmo confeccionar materiais alternativos juntamente com os alunos e até tiro do meu bolso para suprir as necessidades de um bom material para as aulas praticas de Educação Física. Faço também aulas diferentes que não precisa utilizar muitos recursos e realizo ate passeios por alguns pontos turísticos da cidade. Faço adaptações de materiais dependendo da proposta da aula. Por exemplo, nas aulas de atletismo, no arremesso de peso, faço uma bola de meia cheia de areia reforçada com fitas nas laterais. Sendo que muitas vezes não da pra fazer essas adaptações em todos os conteúdos devido o tempo que é pouco para confeccionar (PROFESSOR 3).

[...] Realizar atividades naturais que não necessita de materiais didáticos (PROFESSOR 2).

Para a execução das atividades práticas além de tantas outras dificuldades que enfrentamos, temos que lidar com a não disponibilização de materiais didático para realizar práticas esportivas e atividades recreativas, com isso, temos que se adequar e improvisar para realizar as aulas e nossos alunos não fiquem tão prejudicados (PROFESSOR 2).

É através dessas improvisações e adaptações que o professor consegue minimizar as barreiras da falta de materiais em que são necessários para enriquecer alguns conteúdos que fazem parte da disciplina, fazendo adaptações que vão dependendo da necessidade da aula planejada.

Sendo assim, Soler (2003) enfatiza que essa criatividade é importante para a construção de mais materiais a cada aula, pois a variedade torna o aprendizado mais agradável.

Todavia, a carência de material didático faz com que o professor tenha que se preocupar, além das questões didáticas, com as questões materiais (reciclagem, produção de materiais alternativos), tomando o tempo do professor para questões que poderiam ser direcionadas ao processo didático/conceitual/pedagógico.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA HORA - PI

Com relação à perspectiva contraproducente das improvisações, autores destacam que a relação educativa se constitui em um processo na qual as mediações são planejadas de forma a possibilitar a aprendizagem, mas não é qualquer mediação que produz resultados efetivos e eficiente, no que se refere ao processo de desenvolvimento como um todo e, por este motivo, o professor deve dispor de condições para seu trabalho (DE CARLO; BARTALOTTI, 2001).

Referente às estratégias de superação das deficiências na infraestrutura escolar para realização das aulas de Educação Física, o professor 2 e 3 afirmam fazer o possível para ministrar suas aulas práticas, pois devido a carência de uma quadra coberta e o horário da aula serem, na maioria da vezes, os mais quentes (primeiros horários), os professores sentem dificuldades devido as altas temperaturas. Para minimizar essa problemática, afirmam organizar sua metodologia de aulas e seus horários, através da diminuição de aulas práticas e acordos com outros professores, e trabalhar em horários em que o sol esteja menos quente. Quando não é possível tais acordos, realiza aulas embaixo de árvores, para combater o sol.

Trabalhar em horários em que o sol esteja menos quente e dividir a aula e a turma para realizar as atividades praticas por grupo [...] utilizo espaços com arvores, para combater o sol, [...] (PROFESSOR 2).

Cobro melhorias para melhorar a situação e ministro mais aulas teóricas do que práticas devido a alta temperatura e as vezes tento trocar o horário com outros colegas professores pra conseguir dar aula com o sol mais frio (PROFESSOR 3).

Autores como Rios e Catarina (2012) apontam ideias como a produção de projetos como estratégias para tentar minimizar a problemática na escola. Segundo eles, projetos podem ser pensados e realizados com a finalidade de conscientizar a comunidade escolar e gestores a cobrarem das autoridades um olhar cauteloso e cuidadoso para a educação, como formas de exigências para melhorias da infraestrutura da escola.-

Com relação às estratégias para minimizar questões relacionadas a preferência dos meninos para determinados conteúdo, o professor 2, afirma fazer acordos para realizar os demais conteúdos. Um exemplo disso é a realização do esporte preferido (futebol), ao final da aula.

O professora 3, relata outra estratégia para melhorar o envolvimento dos estudantes nas aulas, que é sempre estar atento ao desenvolvimento das atividades realizadas, verificando a evolução da turma em relação ao que foi definido. O professor relata ainda, ser importante sempre mostrar ao aluno o que foi aprendido e se utilizar de expressões claras para expressar as ideias, contribuindo assim para colocá-las em pratica.

Martinelli *et al.* (2006) acredita que se os professores devem ter a iniciativa de conversar com os alunos a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, oferecendo a oportunidade de um planejamento participativo, assim, o interesse pelas aulas de Educação Física naturalmente aumentará, pois os próprios alunos se percebem ativos no processo, opinando diretamente sobre a prática.

Sendo assim, mesmo com todas as dificuldades presentes na escola é importante que o professor procure internalizar em seus discentes que a Educação Física escolar deve ter como objetivo a preparação dos alunos para a utilização autônoma de todo seu potencial motor e exercício da cidadania.

Com relação às estratégias para superar os conflitos políticos e econômicos, o professor 3 destaca a necessidade de não se envolver em tais conflitos e tentar realizar seu trabalho, buscando melhorias frente as dificuldades: “[...] procuro em uma aula ser a mais ético possível não comento sobre essas situações e somente cobro melhorias para melhorar a situação [...] (PROFESSOR 3)”.

Johann (2009) diz que a responsabilidade social da escola implica uma exigência ética que vai muito além de uma mera explicitação formal em códigos e documentos normativos, mas exige uma reflexão aprofundada, uma realização de diálogos permanente. Somente através de uma reflexão ética comprometida e movida pela sensibilidade dos educadores entre si e com seus alunos, é que estes caminhos poderão ser clarificados, fazendo com que a soma de acertos seja maior do que o acúmulo de equívocos e de erros que possam ser cometidos (JOHANN, 2009). Os seres humanos não são naturalmente responsáveis, comprometidos e solidários e estes são valores que precisam ser semeados e cultivados incessantemente. Esta aprendizagem ética é tarefa da educação e será fruto de uma decisão consciente, de uma prática reflexiva permanente e que leve a ações efetivas e realizadoras entre todos os membros da escola (JOHANN, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conjunto de respostas apresentadas pelos professores e discutidas neste trabalho contribuiu para demonstrar um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade das escolas públicas da cidade de Boa Hora – PI.

As dificuldades relatadas pelos professores entrevistados esclarecem até que ponto tais dificuldades atrapalham o ensino docente e aprendizagem do educando contribuindo para a desvalorização da disciplina e conseqüentemente a desvalorização também do profissional da área.

A Educação Física, como um componente curricular pertencente à escola, contribui para a formação da cidadania e para a aquisição de princípios para o cidadão usufruir, conhecer e desfrutar da cultura corporal de movimento, criar hábito de práticas corporais com respeito aos próprios limites e aos dos outros.

Esta pesquisa contribuiu para mostrar que os problemas educacionais ainda existem e tem muito que ser feito. Porém, demonstrou também que existem muitos profissionais da área que não desistem e que lutam da sua maneira para suprir as dificuldades e auxiliar seus alunos. Fazendo sempre uso da criatividade para que os educandos não sejam prejudicados e tenha uma aula de Educação Física próxima daquilo que eles têm direito. Buscando o reconhecimento da disciplina e seus conteúdos junto com os saberes necessários que todos devemos ter sobre a cultura corporal e seus benefícios para a saúde, conhecimento esses que são importantes não só para os alunos, mais também para toda sociedade.

Referências

AMARAL, Cristian Pereira do. **A violência durante as aulas de Educação Física entres os alunos do ensino fundamental na escola Domingos de Jesus em Formosa-GO**. 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/5515>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas.

In: **Violência nas escolas**. Unesco, 2002. Disponível em: [http://](http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah)

bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.

[xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=349912&indexSearch=ID](http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah).

Acesso em: 18 jul. 2017.

AGUIAR, Camila Silva de et al. Principais dificuldades dos professores de Educação Física nos primeiros anos de docência: elementos para (re) orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. **Motrivivência**, Florianópolis,

**AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA HORA - PI**

n. 25, p. 37-56, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/4694>. Acesso em: 04 ago. 2017.

ABE, Tatiana Kaori; SCHMITZHAUS, Aline Márcia; CHAGAS, Priscilla Borgonhoni. O programa de aceleração do crescimento (PAC) em Maringá: uma análise preliminar e crítica das prioridades de investimento. **Caderno de Administração**, v. 23, n. 2, p. 1-13, 2016. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/30851>. Acesso em: 16 out. 2017.

AZEVEDO JUNIOR, Mario Renato De; ARAÚJO, Cora Luiza Pavin; PEREIRA, Flávio Medeiros. Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 51-58, mar. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16613>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. **Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar**. v. 28, 2014. Disponível em: http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/872_401.pdf. Acesso em: 31 jul. 2017.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante *et al.* **Introdução a Educação Física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz**. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FRANCHIN, Fabiana; BARRETO, Selva Maria G. Motivação nas aulas de Educação Física: um enfoque no ensino médio. **I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**, v. 2012, p. 1-33, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26. ed. São Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GASPARI, Telma Cristiane et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Min. Educ. Fís.**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 109-37, 2006. Disponível em: <http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/7828138ea2673071ec9aa11cf361c7ed.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAMINSKI, Marcela Gadens Ancuti; EL TASA, Khaled Omar Mohamed. **A prática pedagógica do professor de Educação Física e a violência no contexto escolar**. 2010. Disponível em: < <http://bdm.unb.br/handle/10483876/5516>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MARCUS, M. T; LIEHR, P. R. Abordagens da Pesquisa Qualitativa. In: LOBIONDO-WOOD, G.; HARBER, J. **Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização**. 4. ed.; Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001, p. 122-139.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

MACEDO, Roberta Lélis de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza. Valoração da educação física: da produção acadêmica ao reconhecimento individual e social. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 2, p. 65-83, nov. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/150/2630>. Acesso em: 16 out. 2017.

MATOS, Marcelo da Cunha. **A organização espacial escolar e sua influência nas aulas de Educação Física**. 2005. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-organizacao-espacial-escolar-sua-influencia-nas-aulas-educacao-fisica/>. Acesso em: 16 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Clélia Oliveira da *et al.* Educação Física: preconceitos acerca do papel da disciplina no contexto escolar. **Revista Digital - Buenos Aires**, Ano 15, n. 143, abr. 2010. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 16 out. 2017.

PERES, Luis Sérgio et al. **A prática pedagógica do professor de Educação Física: Atitudes de violência no contexto escolar**. 2005. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/9959>. Acesso em: 31 jul. 2017.

PIROLO, Alda Lucia; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. Os professores de Educação Física e as dificuldades da prática pedagógica escolar. Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar, 2004. **Revista Especial de Educação Física**. Edição Digital, n. 2, p. 7, 2005. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp_2004/6.cultura_cotidiano/6.6_Os%20professores_de_EF.pdf. Acesso em: 22 jul. 2017.

SANTOS, Nilvania Souza; DE SOUZA MENDES, Jéssica; LADISLAU, Carlos Rogério. **Educação física escolar: dificuldades e estratégias**. In: CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2014. Lavras, MG. **Anais...** Lavras, MG, 2014. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/5sudeste/lavras/paper/view/6383>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 22, n. 3, Jul. 2008. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/388/33>. Acesso em: 11 nov. 2017.

TAVARES, Wellington Silvério. **A infraestrutura para Educação Física nas escolas da cidade de Araranguá/SC**. 2013. Disponível em: <http://200.18.15.27/bitstream/1/1572/1/Wellington%20Silv%c3%a9rio%20Tavares.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

VERDERI, Érica beatriz Lemes Pimentel. **Encantando a Educação Física**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE UNIÃO/PI

A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN THE EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION IN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS OF THE CITY OF UNIÃO/PI

Francisco Alves dos Santos Filho

Minicurrículo

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

E-mail: fran.sfilho@hotmail.com

Maria Luci Esteves Santiago

Minicurrículo

Mestrado pela Universidade Federal do Piauí, em Ciências e Saúde; Residência no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF) pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Especialização em Educação Física Escolar (UESPI) e Saúde da Família (NOVAFAPI) e Graduação em Educação Física (EF) pela UESPI; Docente do Programa de RMSF/UESPI; Membro da equipe técnica da Gerência de Atenção Básica da Fundação Municipal de Saúde de Teresina e professora de EF da Penitenciária Feminina de Teresina (SEJUS/SEDUC).

E-mail: mles_@hotmail.com

RESUMO

A discussão comparativa entre a escola pública e privada é antiga, assim como é o cenário da educação no Brasil. Com isso, objetivou-se nesta pesquisa investigar diferenças entre o ensino de Educação Física em escolas públicas e privadas da zona urbana da cidade de União/PI. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou questionário com perguntas abertas como instrumento de coleta de dados, sendo três professores de Educação Física que atuam ou já atuaram concomitantemente na escola pública e na privada. A análise foi feita a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Diante da análise dos dados constatou-se que, segundo os professores pesquisados, há diferença do ensino entre a escola pública e privada, estando

essas diferenças relacionadas à 1- Efetivação das metodologias desejadas pelo professor, onde ressaltam a deficiência na parte física e de material didático, e a não inclusão nos planejamentos escolares na escola pública; 2-Aplicação dos conteúdos pedagógicos da Educação Física, sendo que alguns conteúdos se limitam apenas a teoria, na escola pública, ou se limitam a aplicação de conteúdos relacionados aos jogos pré-desportivos e os desportos, ficando os outros conteúdos desprezados. 3-Infraestrutura e material didático para o ensino de Educação Física, tendo à rede privada, estrutura física e material didático mais apropriado e completo que a escola pública. Conclui-se que o professor da escola pública, enfrenta mais desafios para o ensino da Educação Física em relação ao da escola privada, e que mesmo diante destas dificuldades continua buscando métodos alternativos para desenvolver suas atividades com qualidade.

Palavras-chave: Educação Física. Escola Privada. Escola Pública.

ABSTRACT

The discussion between public and private school is old, just as it is the scenario of education in Brazil. The aim of this research was to investigate differences between the teaching of Physical Education in public and private schools in the urban area of the city of União / PI. This is a qualitative research, which used a questionnaire with open questions as a data collection instrument, three Physical Education teachers who work or have acted concurrently in public and private schools. The analysis was made from the content analysis of Bardin (2011). In the analysis of the data, it was found that, according to the teachers studied, there is a difference in teaching between the public and private schools, and these differences are related to the 1-Effectiveness of the methodologies desired by the teacher, where the deficiency in the physical part and material didactic, and non-inclusion in school planning in the public school; 2-Application of the pedagogical contents of Physical Education, some content being limited only to theory in the public school, or are limited to the application of content related to pre-sports games and sports, and other content is despised. 3-Infrastructure and didactic material for the teaching of Physical Education, having to the private network, physical structure and didactic material more appropriate and complete than the public school. It is concluded that the teacher of the public school, faces more challenges for the teaching of Physical Education in relation to that of the private school, and that even in the face of these difficulties continues searching for alternative methods to develop their activities with quality.

Keywords: Physical Education. Private school. Public school.

INTRODUÇÃO

A discussão entre a escola pública e privada é antiga, assim como é o cenário da educação no Brasil. Hoje, referências de bom ensino são atribuídas às escolas particulares, já que caras mensalidades permitem investimentos. O governo tenta elevar a qualidade da educação pública, pois percebe-se que houve um aumento nas matrículas em escolas privadas enquanto, que a pública diminuiu o número de matriculados. Ressalta-se que a escola privada, embora tenha aumentado o número de matrículas, a escola pública ainda tem o maior número de alunos, segundo o Censo 2015 (BRASIL, 2015).

A constituição de 1988, em seu capítulo III, artigo 205, no que tange aos direitos e deveres educacionais, aponta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Essa afirmativa nos dá o direito e o dever de buscar meios para adquirir um ensino com mais qualidade, podendo assim elevar o nível de conhecimento a resultados mais significativos.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE UNIÃO/PI

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o sistema educacional tem o papel de dar a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996), não havendo uma diferenciação se o aluno está matriculado em escola pública ou particular, ambas têm o dever de oferecer condições reais de aprendizagem, tornando importante a prática pedagógica do professor, em oferecer um ensino capaz de atender os objetivos propostos e anseios do seu alunado.

De acordo com a vivência dos pesquisadores, percebe-se que, entre diversos fatores como baixos salários, desvalorização profissional, comportamento dos alunos, envolvimento/contexto familiar, a deficiência de infraestrutura e recursos didáticos tem influência negativa na prática pedagógica dos professores. Todavia, a diferença do ensino entre a escola pública e privada baseia-se sobremaneira na conduta ética do profissional. Sobre isso, conjectura-se que, apesar da escola privada poder oferecer melhores condições de infraestrutura e materiais didáticos, possibilitando ao professor um melhor ambiente de trabalho, isso não garante uma prática pedagógica de excelência. Da mesma forma, na escola pública, apesar das dificuldades de infraestrutura e materiais didáticos, encontradas em muitas escolas, isso não implica em uma prática pedagógica de baixa qualidade. Um fator determinante, em escolas públicas ou privadas, é que o comodismo, a falta de compromisso, criatividade e disposição, por parte de alguns profissionais de Educação Física, afeta fortemente as práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, é de extrema importância identificar se há diferenças no ensino de Educação Física em escolas públicas e privadas, possibilitando uma reflexão do processo educativo dos professores nos dois tipos de ensino, buscando a superação das diferenças e avanços na qualidade do ensino. Diante disso, objetivou-se Investigar o ensino de Educação Física em escolas públicas e privadas da zona urbana da cidade de União/PI. Nos aspectos que envolve a diferença entre o ensino, metodologias, efetivação e dificuldades de aplicação dos conteúdos, diferença entre a infraestrutura e material didático.

Para isso tornou-se como questão norteadora: Existe diferença entre o ensino de Educação Física nas escolas públicas e privadas da cidade de União/PI?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre a educação nas esferas públicas e privadas, não se restringe apenas aos aspectos ligados diretamente a “educação” de forma isolada, até porque seria impossível fazê-lo. Para que haja essa compreensão sobre educação é necessário apropriar-se do entendimento de Bueno e Dourado (2001, p. 91), quando a consideram:

[...] como uma prática social contraditória, com objetivos e fins nem sempre convergentes, resultantes da sua caracterização como campo de disputas hegemônicas de projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelas condições sócio-políticas-culturais nas quais se constituem e buscam se efetivar.

Nesse sentido, pode-se dizer que o embate entre o público e o privado se tornou efetivo dentro de um contexto histórico-sócio-político-cultural, marcado por determinações estruturais e de interesses “individuais” e ou corporativos, dessa realidade e a Educação, como prática social, não poderia estar fora destas discussões.

Partindo desse foco e sabedores de que o conflito entre a educação privada e a pública não é recente, pode-se questionar se nos dias atuais a prática de ensino nessas instituições são práticas de qualidade. Para isso, defendemos que a Educação deve ir muito além da instrumentalização, possibilitando ao aluno entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a. Deve, portanto, promover a apreensão da prática social (SOARES *et al.*, 1992).

Antunes (2013) ao discutir questões vinculadas à escola pública, aponta o analfabetismo funcional como um aspecto negativo que se encontra muito elevado, com cerca de 32,5 milhões de brasileiros em tal condição, segundo o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF). Esses dados retratam a real condição da educação brasileira, em meio à desigualdade social, econômica, geográfica e cultural. Todavia, o mesmo autor indica que, em meio a tantos empecilhos que só fazem separar, ao invés de unificar a educação brasileira, existem exemplos de escolas de boa qualidade, e a qualidade não é referenciada apenas em escolas privadas ou em instituições educacionais que se localizam em municípios que desfrutam de uma boa economia.

Em muitos lugares as escolas abrigavam alunos filhos de pais de baixa renda e o acesso era longo e difícil. Apesar das adversidades, gestores e professores encontraram um caminho para um ensino consciente e uma aprendizagem significativa expressa não apenas nas avaliações a que foram submetidos, mas no poder de argumentação, empreendedorismo e inteligência revelado pelos alunos. (ANTUNES, 2013).

Muitas opiniões são formadas em relação ao ensino da escola pública e privada, dentre elas, a de que a escola privada tem um ensino de excelência, enquanto que a escola pública tem baixa qualidade. Também há outros posicionamentos que indicam que não há uma diferença significativa entre essas instituições de ensino. Assim sendo, muitos mitos não são bem fundados, como que para se ter uma escola com bons resultados em avaliações como o ENEM, Prova ABC, Prova Brasil, entre outras, a mesma deverá melhorar sua infraestrutura ou deverá ser bem localizada.

De acordo com Silva (2008), o sistema educacional brasileiro não vai bem. Nota-se também que nem sempre há uma análise sobre a função que a escola deve ter diante da sociedade. Por exemplo, teria a escola o papel de formar o cidadão, prepará-lo para uma profissão, adequá-lo à sociedade, despertar o seu pensamento crítico e interpretar as questões associadas ao mundo?

A falta de “objetivação” favorece a que a escola fique à mercê de uma “aleatoriedade” que se tenta “controlar” via políticas públicas, que não alcançam suas finalidades por vários motivos. Destaca-se aqui, a falta de originalidade e o distanciamento das propostas, da realidade das escolas, incluindo cultura dos grupos, sua falta de continuidade devido aos aspectos sociopolíticos, que fazem parte do sistema brasileiro de gestão da Educação, seja na Federação, nos Estados e nos Municípios e, também aos “modismos” e dificuldades de aproximação dos estudos desenvolvidos academicamente e sua incorporação social (SILVA, 2002 apud SILVA, 2008).

A autora complementa que, ao observar o retrato da Educação Física em ambiente escolar, este não difere desta falta de objetivação do papel da escola, já que essa disciplina se encontra a mercê da escola na sua totalidade, mesmo que ela possua determinadas particularidades. Entretanto, a Educação Física, bem como as outras disciplinas presentes no currículo escolar, apresenta problemas com características pedagógicas, metodológicas e institucionais (SILVA, 2008).

A qualidade da educação é questionada, em se tratando de escolas públicas e privadas. Nasser (2011) observa que a propaganda que cerca a qualidade da escola privada inspira-se, principalmente, na medição da qualidade educacional, especificamente em se tratando da quantidade de discentes aprovados em vestibulares e dos resultados obtidos em avaliações promovidas pelo governo federal.

É comum, atualmente, essa mesma lógica pautar as políticas formuladas para a escola pública. A difusão da escola privada como referência de educação de qualidade faz dela um modelo para questionar a educação pública oferecida. Assim, a educação privada passou também a pautar as demandas da educação pública, difundindo, muitas vezes com eficiência, determinadas concepções de educação (NASSER, 2011).

UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE UNIÃO/PI

Para Demo (2007), a escola particular não possui funções tão diferentes da escola pública, pois o maior objetivo de ambas é “dar aula e prova em ambiente prevalente instrucionista, ou seja, reprodutivo”, deixando a desejar em propostas alternativas em que, de fato, o que se queira alcançar seja a aprendizagem dos educandos. Ou seja, a qualidade de ambas escolas não é diferente, especialmente no que tange a formação para uma educação crítica.

Conceitualmente o Ensino Público é a forma na qual o estado é a instituição patrocinadora da escola e ou da universidade, podendo essas pertencerem ao governo municipal, estadual ou federal, enquanto, que, o Ensino Privado é a forma de ensino não administrada por um governo e sim por uma ou mais pessoas donas da instituição. As escolas e universidades particulares têm o direito de selecionar e manter seus estudantes através do pagamento de uma mensalidade pelo ensino oferecido. Ressaltando que, como prestadoras de serviços educacionais, as escolas particulares, sejam de educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior, devem respeitar o Código de Defesa do Consumidor e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996).

Para Demo (2007), as diferenças entre a escola pública e particular são consideráveis. Destacando que, a diferença maior possivelmente é que a escola particular é gerida pela iniciativa privada com base na pressão do mercado e dos pais dos alunos, do que segue que seu desempenho, mesmo não sendo aceitável, é mais elevado. Sugere-se também que a iniciativa mais promissora para superar este imbróglio seria apostar no professor, cuidando sistematicamente de sua formação permanente, dentro da premissa de que se o professor aprender bem, o aluno também o poderá fazer.

Texto publicado pela Revista Veja, no dia 20 de janeiro de 2016, enfoca que, as escolas privadas apresentam uma vantagem sobre as públicas, já que possuem mais autonomia para escolher os docentes e incentivá-los, uma vez que não precisam cumprir com os estatutos docentes existentes na carreira pública. E que, as escolas públicas e privadas também diferem em nível de complexidade. Como as escolas públicas precisam lidar com uma maior variedade de demandas dos estudantes e de suas famílias, possuem uma complexidade maior, podendo apresentar conflitos e incoerências internas. Em contraste, as escolas privadas, por selecionarem alunos e serem escolhidas pelas famílias, possuem uma maior probabilidade de ter seus objetivos alinhados.

No entanto, alguns teóricos como Antunes (2013) argumentam que não existem diferenças significativas entre as escolas públicas e privadas em termos de currículos e de propostas educacionais. A diferença está na composição social dos alunos ou na oferta de serviços adicionais, por exemplo, a instrução religiosa.

Outro ponto que reforça a posição das poucas diferenças entre escola pública e privada é destacado por Antunes (2013) segundo o autor, é de suma importância, para uma escola saudável e com uma excelente qualidade de ensino, ter professores preparados. Existem professores que apenas depositam conteúdos nos alunos, só enxergam uma forma de avaliar, muitas vezes, castigando o aluno. Todavia, observa-se que professores com uma boa formação representam uma parcela pequena perante tamanha necessidade. Diante disso, destaca-se que independente de ser escola pública e privada é essencial que o corpo docente seja qualificado tal fato exerce uma grande influência no ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se uma pesquisa qualitativa em razão da mesma proceder com à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos

e a análise e interpretação desses dados, como base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado (FUZZI, 2016).

Conforme Giovinazzo (2001), a pesquisa qualitativa é útil para firmar conceitos e tem como objetivo explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia a ser alcançada e dar sugestões sobre variáveis a serem estudadas com maior profundidade.

A população do estudo foi constituída por professores que lecionam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio e que atuam ou já atuaram simultaneamente em escolas públicas e privadas da zona urbana da cidade de União/PI.

O município possui duas escolas da rede privada e 13 escolas da rede pública municipal e estadual, desta forma a busca por esses professores se direcionou nas referidas escolas do município.

Teve como critério de inclusão professores com formação superior em Educação Física e que atuam ou já atuaram simultaneamente em escolas públicas e privadas da zona urbana da cidade de União/PI. Sendo excluídos da mesma os professores afastados por licença médica, que não estejam ministrando aulas de Educação Física, assumindo outras disciplinas ou em cargos de coordenação/direção. Desta forma, foram investigados três professores de Educação Física, sendo que no momento um deles leciona nas duas instituições, pública e privada, um leciona apenas na rede particular e o outro na rede pública, mas já atuaram nas duas instâncias. Sendo dois homens e uma mulher. Esses professores têm idade entre 38 e 53 anos, dois deles já tem mais de cinco anos de tempo de serviço e um tem entre 1 e 3 anos de atuação.

A pesquisa foi realizada no período de agosto e setembro de 2017, sendo realizadas visitas nas escolas para um contato prévio para autorização e agendamento do encontro entre pesquisador e pesquisado, de modo a garantir espaço e tempo, consideráveis e propícios, para a investigação e realização de entrevista. As mesmas foram realizadas em sala reservada na instituição de ensino onde lecionam. A identificação dos profissionais participantes foi realizada por meio de siglas (P1, P2, P3), com o objetivo de manter o anonimato dos mesmos.

Os dados coletados na pesquisa de campo através do roteiro de entrevista constituído de perguntas abertas, foram gravadas e paralelamente anotadas, sendo posteriormente digitadas e analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Para Caregnato e Mutti (2006), na análise de conteúdo, o texto é um meio de expressão do sujeito de pesquisa, em que o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem ou se assemelham, inferindo uma expressão que as representem.

Inicialmente realizou-se pré-análise, fase de organização do material, que consiste em uma leitura flutuante das falas a fim de possibilitar uma aproximação com o texto à analisar.

Posteriormente, realizou-se a fase de exploração do material, que consiste na codificação dos textos, ou seja, transformação dos dados brutos em unidade de significação/sentido. Seguida da categorização, que consiste na classificação e agregação das unidades de significação. Por último, realizou-se o tratamento dos resultados (análise categorial), a inferência (indução a partir dos fatos) e a interpretação (retorno ao referencial teórico, dando sentido a interpretação).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados da pesquisa possibilitaram a construção de 04 categorias analíticas: 1- Diferenças entre o ensino de Educação Física na escola pública e privada; 2- Efetivação das metodologias de ensino nas aulas de Educação Física na escola pública e privada; 3- Aplicação dos conteúdos nas aulas de Educação Física na escola pública e na privada; 4- Diferença entre a infraestrutura e material didático para o ensino de Educação Física nas escolas públicas e privadas.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE UNIÃO/PI

Na 1ª **categoria**, relacionada à Diferença entre o ensino de Educação Física na escola pública e privada, observou-se que os três sujeitos da pesquisa acreditam que existe sim uma diferença no ensino entre as duas instituições de ensino, público e privado.

Um dos elementos que influenciam nessa diferenciação está relacionada a estrutura física e material didático, em que a escola pública apresenta condições menos favorecidas que as escolas privadas. Observou-se que o ensino da Educação Física na rede pública é percebido como de uma disciplina complementar, onde a mesma apenas compõe o quadro curricular da escola (já que é uma disciplina obrigatória segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional), mas não é valorizada, não sendo incluída nos processos pedagógicos da escola; enquanto que na privada, a disciplina é mais cobrança e reconhecida para além da matriz curricular da escola. E ainda que, nas escolas da rede privada às aulas são mais atrativas, pois são realizadas mais aulas práticas, sendo que na escola pública há a inserção de aulas teóricas, com avaliações tradicionais escritas, o que, segundo os professores, torna as aulas menos interessantes aos alunos.

No Quadro 1, apresenta-se as falas relacionadas a referida categoria analítica:

Quadro 1 – Diferenças entre o ensino de Educação Física na escola pública e privada

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Existe sim, principalmente na parte física e de material didático. Nas escolas privadas temos quadras e temos também material adequado, como, bolas, arcos, cordas, bastões, etc. Nas escolas públicas além de não ter espaço adequado para as aulas práticas, os materiais que utilizamos muitas vezes nós compramos ou utilizamos material reciclado.
P2	Sim! Educação Física na escola pública é disciplina complementar; na educação privada é uma disciplina obrigatória. Complementar, pois a mesma apenas compõe o quadro, já que é uma disciplina obrigatória, mas não é inserida como deveria ser, pois a mesma não é inclusa nem nas reuniões de planejamento; não se dá uma importância para a mesma. Enquanto que, na privada tem mais uma obrigatoriedade.
P3	Sim! Na escola privada às aulas são mais dinâmicas, pois em sua maioria são só práticas e na escola pública existe a obrigatoriedade de aulas teóricas e práticas com avaliações escritas. Sem esse dinamismo, as aulas na rede pública torna-se mais desinteressantes para os alunos.

Fonte: Pesquisa direta (2017).

Diante da visão do P2, quando menciona sobre a Educação Física na rede pública ser tratada como complementar e na privada obrigatória, observamos que alguns professores não conhecem a legislação educacional que rege a educação, em específico a área de Educação Física. Pois, somos sabedores que há tempos a Educação Física está inserida no campo educacional, sendo ela considerada um componente curricular que se tornou obrigatório na educação básica, e que se apresenta como área de conhecimento para fins de ensino-aprendizagem. A Educação Física é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96, pois possui um corpo de conhecimento específico ou objeto de investigação, que é o movimento humano, visando ensino e aprendizagem. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010). Sendo assim, a mesma não deve ser encarada como disciplina complementar, sendo de fato e de direito, disciplina fundamental na formação dos escolares.

Darido e Rangel (2005) reforça esse fato, destacando que a Educação Física está inserida no sistema educacional brasileiro e subsidiada por uma legislação que organiza este sistema e que lhe dá suporte, a chamada LDBEN, nº 9394/96, que estabelece a Educação Física como

componente curricular obrigatório na educação básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, porém com algumas limitações como facultabilidade em algumas situações. Antes da criação e promulgação da LDB a Educação Física era considerada apenas uma atividade extraclasse, portanto, não possuía nenhum comprometimento formativo educacional, era o simples fazer por fazer.

E ainda, no que se refere ao apontado sobre as aulas das escolas da rede privada serem mais atrativas, pois são realizadas mais aulas práticas, e na escola pública há a inserção de mais aulas teóricas. Mattos e Neira (2000) citam que todas as aulas deveriam ser divididas em teóricas e práticas. A parte teórica tem como objetivo proporcionar ao aluno o conhecimento dos principais conceitos do tema que está sendo desenvolvido, além disso, explicar a importância e o porquê trabalhar tal tema nas aulas. Já na parte prática, o aluno poderá vivenciar os conceitos estudados na teoria. Através da supervisão do professor, realizará movimentos corretos que possibilitarão a aprendizagem do tema estudado, tanto os conceitos quanto os movimentos.

Sobre a **2ª categoria**, relacionada à Efetivação das metodologias de ensino nas aulas de Educação Física na escola pública e privada, observou-se que os sujeitos da pesquisa afirmam que não conseguem ou conseguiam aplicar as metodologias desejadas nas aulas de Educação Física da mesma maneira nas duas modalidades de ensino, público e privado, apesar do esforço e empenho dos professores, como entre outras coisas, produzindo material educativo. Dos sujeitos pesquisados, dois apontam a deficiência na parte física e de material didática, na escola pública, e um cita a não inclusão nos planejamentos escolares, como situação para além das questões analisadas, mas que afetam suas aulas.

A deficiência de estrutura física e de material didático faz com que o professor tenha que se preocupar, além das questões didáticas, com as questões materiais (reciclagem, produção de materiais alternativos), ocupando o tempo do professor com questões que poderiam ser direcionadas ao processo didático/conceitual/pedagógico. Para atender suas necessidades o professor, muitas vezes, compra materiais ou utiliza material reciclado e leva os alunos para outros espaços até mesmo fora das dependências da escola para ministrar suas aulas.

No Quadro 2, apresenta-se as falas relacionadas a referida categoria analítica:

Quadro 2 – Efetivação das metodologias de ensino nas aulas de Educação Física na escola pública e privada.

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Nunca consegui exatamente pelos motivos citados acima (deficiência parte física e de material didático). Sempre procurei e procuro dar o melhor de mim, buscando meios, produzindo material educativo, para desempenhar um bom trabalho durante as aulas, tanto nas aulas práticas como teóricas, mas sem espaço físico e sem material adequado é impossível fazer uma comparação entre as duas instituições.
P2	Não! Porque não conseguimos ser incluídos nem no planejamento. O professor de educação física não é incluído quando há o planejamento na escola [pública]. Então, como não há essa interação fica difícil realizar um trabalho até mesmo por não fazer parte dos planejamentos da escola.
P3	Não! Devido à falta de material na escola pública.

Fonte: Pesquisa direta (2017).

Na Constituição Federal de 1946, a educação torna-se obrigatória e gratuita (ROMANELLI, 2003). Segundo a Constituição Federal em vigor, aprovada em 1988: “a educação é um direito de

UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE UNIÃO/PI

todos e um dever do estado e da família”. Entretanto, estas mudanças na legislação não resultaram em alterações concretas no sentido de oferecer escolas com padrão mínimo de qualidade à população.

Segundo Canestraro, Zulai e Kogut (2008), a falta de estrutura adequada e material reflexem negativamente de diversas formas nas aulas de Educação Física, limitando a aplicação dos fundamentos dos esportes e atividades físicas, interferindo na participação dos alunos no momento da prática, provocando a indisciplina e a falta de interesse. Segundos os autores, com a falta de infraestrutura e de material não há como desenvolver um trabalho criativo e prazeroso para os alunos.

Para Freitas (2014) adotar o discurso da “criatividade” como forma de suprir tais lacunas é, no mínimo, a demonstração da capacidade de criar/ou recriar a partir de um processo responsável que deve reunir condições materiais e trabalho sério. Dessa forma, surge a necessidade de atentar para a questão das condições do trabalho docente, para que, superada as deficiências estruturais (materiais, espaço físico e instalações de qualidade), e alcançado seus propósitos, a Educação Física consolide sua importância e sua permanência no âmbito da educação pedagógica.

Em relação ao relato do P2 sobre sua não inclusão nos planejamentos, destaca-se que tal fato dificulta a realização de um trabalho de excelência, pois, se o professor não participa do planejamento, suas necessidades não são reconhecidas/percebidas pela direção da escola e consequente não são minimizadas, repercutindo no seu processo didático. Ademais, observa-se a desvalorização do professor de educação Física quando este não é incluído ou convidado para participar do planejamento.

Na **3ª categoria** analítica, relacionada à Aplicação dos conteúdos nas aulas de Educação Física, nas escolas públicas e privadas, observou-se em todos os relatos, algumas dificuldades para aplicação dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Em relação ao P1, o mesmo, afirma que consegue aplicar os conteúdos apenas na teoria nas duas instituições de ensino, mas durante as aulas práticas, na escola pública, não consegue demonstrar o que explicou nas aulas teóricas. A falta de infraestrutura e material didático são pontos determinantes dessa situação, aponta o professor.

O P2 afirma não conseguir aplicar todos os conteúdos da Educação Física, na escola pública. Relata ainda dificuldades extras às questões de estrutura e material, apontando questões relacionadas à inserção nos momentos de planejamento coletivo, junto aos demais docentes, fato já mencionado anteriormente, e que gera limitações de comunicação e minimização das dificuldades enfrentadas pelo processo no processo de ensino-aprendizagem. O mesmo professor aponta que há situações em que, na rede privada, muitas vezes tem que cumprir as determinações dos coordenadores pedagógicos, interferindo no seu planejamento do seu conteúdo. Essa interferência se dá devido aos coordenadores, em alguns momentos do ano letivo, proporem novas atividades que não estavam no planejamento escolar, com realização de atividades extras.

Já o P3 da pesquisa afirma que, na escola pública, suas aulas se restringem na aplicação de conteúdos relacionados aos jogos pré-desportivos e os desportos; apresentando dificuldades na aplicação dos conteúdos na aula teórica, devido à falta de interesse dos alunos.

No Quadro 3, apresenta-se as falas relacionadas a referida categoria analítica:

Quadro 3 - Aplicação dos conteúdos nas aulas de Educação Física na escola pública e na privada.

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Os conteúdos nas aulas teóricas sim, mas nas aulas práticas não. Muitas vezes eu passo um determinado conteúdo na teoria e os alunos não veem na prática. Na instituição pública encontramos inúmeras dificuldades, por exemplo: falta de espaço físico, material didático apropriado e falta de apoio por parte dos funcionários, professores, direção, para realização de projetos extra para a categoria de educação física.
P2	Não! Porque na escola pública temos mais dificuldades de planejar as aulas. Como não somos inclusos, realizo um planejamento individual, e devido a deficiência na parte física e material didático sinto essa dificuldade em realizar as aulas. E na rede privada, temos interferência dos coordenadores pedagógicos no nosso planejamento.
P3	Sim. Os jogos pré-desportivos e os desportos. Especialmente a aplicação de aula teórica na escola pública, devido à falta de interesse dos alunos.

Fonte: Pesquisa direta (2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), organizam os conteúdos escolares em três grandes blocos: Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; Atividades Rítmicas e Expressivas; e Conhecimentos sobre o Corpo. Os blocos possuem conteúdos em comum e, por isso, articulam-se e relacionam-se, porém cada um resguarda suas especificidades.

Segundo os PCNs (1998), os conteúdos podem ser apresentados segundo suas categorias, que são: Conceitual ligado a fatos, conceitos e princípios, ou seja, trata na Educação Física além das questões de regras, táticas, história e recordes. Trata do entendimento de como e porque realizamos movimentos corporais, como constitui-se uma dança, dos motivos que levam as pessoas à prática de esportes, das mudanças de nosso organismo a curto e longo prazo com a prática de atividades físicas, etc.

A categoria Procedimental é ligada ao fazer, ou seja, trata do aprendizado e execução de gestos esportivos, dos movimentos rítmicos, dos movimentos de lutas, do trabalho em grupo para a criação de novas regras e jogos, etc.

A categoria Atitudinal é vinculada a normas, valores e atitudes. É tratada através de leituras, discussões, debates, vivências em atividades que tragam à tona temas como a violência, a cooperação, a competição, o coletivo, a justiça, a autoridade, o respeito e como tudo isso aparece na cultura corporal de movimento e na sociedade.

A Educação Física é uma ampla área do conhecimento onde o interesse é o movimento humano e sua relação com o físico (saúde, desempenho e estética); o intelectual, o social e o emocional. Onde os objetivos educacionais são obtidos através da ginástica, da dança, das lutas, dos esportes, dos jogos e da capoeira e suas contextualizações histórico-culturais. Portanto restringir as aulas a apenas um conteúdo é “castrar” o potencial da própria área que possui um vasto campo de ação onde seus conteúdos podem ser amplamente explorados e não omiti-los ao alunado, como propõe Alves (2007), “a Educação Física deve seguir uma sequência lógica de conteúdos, não privilegiando o ensino do esporte apenas”

Na **4ª categoria analítica**, relacionada a Diferença entre a infraestrutura e material didático para o ensino de Educação Física nas escolas públicas e privadas, observou-se que os três sujeitos da pesquisa acreditam que existe sim uma diferença entre a infraestrutura e material didático para

UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE UNIÃO/PI

o ensino de Educação Física na escola pública e privada. Isso devido à rede privada ter estrutura física e material didático mais apropriado e completo que a escola pública.

No Quadro 4, apresenta-se as falas relacionadas a referida categoria analítica:

Quadro 4 - Diferença entre a infraestrutura e material didático para o ensino de Educação Física nas escolas públicas e privadas

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Com certeza. Na escola privada que eu trabalhei, tem duas quadras abertas, um ginásio de esportes coberto, uma sala para recreação, uma sala de dança com espelho, sala de vídeo, etc. E o material didático era e ainda é até hoje (bolas, arcos, cordas, redes, bastões, cones, etc). E na escola pública não tem 10% do que foi citado, por isso existe uma grande diferença.
P2	Sim! O material da escola privada é mais completo e espaço físico também.
P3	Sim! Geralmente nas instituições privadas possuem quadras mais apropriadas as práticas de atividade física.

Fonte: Pesquisa direta (2017).

Quando analisamos esta diferença entre a infraestrutura e material didático para o ensino de Educação Física nas escolas públicas e privadas diante das respostas dos sujeitos da pesquisa, Bracht et al. (2007), afirma que a relação do professor de Educação Física com a realidade escolar - pública ou privada - transcende as situações comentadas anteriormente. Os autores reforçam o fato de que o docente de Educação Física enfrenta outro problema, principalmente em escolas públicas e instituições privadas afastadas dos grandes centros: a qualidade - e quantidade - dos materiais referentes às aulas, assim como a manutenção das quadras e outros equipamentos.

A existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas, é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência pode comprometer o alcance do trabalho pedagógico. No entanto outros aspectos devem ser considerados, muito embora alguns professores justifiquem e condicionem as lacunas de seu trabalho à carência de tais estruturas (BRACHT *et al.*, 2007).

Ressalta-se que, segundo os mesmos autores, o problema não deve ser vinculado unicamente ao espaço escolar, ou seja, sua existência ou não. Torna-se importante discutir também a dimensão pedagógica desses espaços, já que a sua inexistência pode ser considerada como um indicador da posição de menor importância da Educação Física na hierarquia dos saberes educacionais.

Sendo assim, é enfatizada a necessidade de melhor equipar as escolas com material referente às aulas, bem como destinar especial atenção à manutenção das quadras esportivas e equipamentos. Tais recursos são na verdade elementos didáticos utilizados no ambiente de aprendizagem, com o intuito de estimular o aluno à participação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos portanto, que alguns dos fatores que demonstram a diferença do ensino da Educação Física na rede pública para a rede privada da área urbana da cidade de União-PI, está relacionada a falta de recursos materiais, infraestrutura, comodismo de alguns docentes e a falta de conhecimento de alguns profissionais da área em relação a legislação que rege a educação brasileira.

Tais dificuldades poderiam ser amenizadas através de ações desenvolvidas pelos professores, como: uso de materiais alternativos, utilizando a criatividade; dinâmicas de grupo para momentos de reflexão junto aos alunos sobre as questões sociais; aplicando motivações diferenciadas. Esses esforços contribuem para que prática docente possa permitir ao aluno um saber fazer e um saber ser – participativo, crítico, autônomo e transformador da realidade.

Assim sendo, esperamos que estes resultados levantados possam servir de subsídio para futuras discussões nos cursos de licenciatura em Educação Física e também nas escolas que compõem o Ensino tanto Fundamental e Médio, e para os diretores e gestores de escolas e poder público a fim de melhorar a qualidade de ensino das escolas.

Referências

- ALVES, J. C. **O Desinteresse Pela Educação Física Escolar E A Postura Do Educador Físico**. Disponível em: escola.educacaofisicaa.com.br/2008/06/o-desinteresse-pela-educacao-fsica.html. Acesso em: 20 nov. 2017.
- ANTUNES, C. **9 passos para uma escola pública de excelente qualidade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 3. Ed. Ijuí – SC: Editora Unijuí, 2007.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 1996.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos**. Brasília, 1998. (v. 7).
- CANESTRARO, J. de F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 8., 2008. Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**. UFSC. Florianópolis, v.15, n.4, 2006.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DEMO, P. **Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglios educacionais**. 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8096/1/ARTIGOEscolaPublicaEscolaParticular.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.
- DOURADO, L. F.; BUENO, M. S. S. O público e o privado em educação. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil: 1991 a 1997**. Campinas: Autores Associados, 2001.

**UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM
ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE UNIÃO/PI**

FREITAS, H. B. **A importância do espaço físico e materiais pedagógicos para as aulas de educação física na escola pública do município de Unaí - MG.** 2014. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Buritis-MG, 2014.

FUZZI, L. P. **Metodologia da pesquisa de campo**, 2016. Disponível em: profludfuzzimetodologia.blogspot.com. Acesso em: 10 set. 2017.

GIOVINAZZO, R. A. **Focus Group em pesquisa qualitativa.** Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado- Fecap, São Paulo, p.1, 2001.

MATTOS, M. G; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência:** construindo o conhecimento na escola. 1. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

NASSER, S. D. **Conflitos entre escola pública e escola privada e suas repercussões no cotidiano escolar do estudante da escola pública.** 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307103426-ARQUIVO-Congresso-Conflitosentreescolapublicaeeescolaprivadaeasuasrepercussoesnocotidianoescolardoestudanteescolapublica.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

ROMANELLI, A. **História da educação no Brasil** (1930/ 1973). Petrópolis, Vozes, 2003.

SILVA, L. F. Educação, educação física e sociedade: implicações na atualidade. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 408-417, out/dez. 2008. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/educacao-educacao-fisica-sociedade-implicacoes-escolares-atualidade/>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SOARES, M. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/ÓS SURDOS: CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS

THE CONSTRUCTION OF THE COMMUNICATION PROCESS WITH PUPILS / DEAF: CARTOGRAPHING GOALS, DIFFICULTIES AND CONQUESTS

Alessandra Silva dos Anjos de Araújo Leal

Minicurrículo

Acadêmica do Curso Licenciatura Plena em Letras/Libras da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Graduada em Licenciatura plena em História – F.E.C.R. Pós-graduada em Psicologia Institucional – FACET. Especialista em Educação Especial – VALECUP cursos de Capacitação LTDA. Professora seletista – SEDUC PI. Chefe de Apoio Administrativo – Secretaria Municipal de Saúde – Ipiranga do Piauí.
E-mail: alessandraalegria@hotmail.com

Melise Pessoa Araújo Meireles

Minicurrículo

Graduada em Pedagogia pela FAP. Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPI. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/LEDOC- UFPI. E-mail: melisepessoa@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal cartografar as metas, as dificuldades e as conquistas de quatro professoras sobre o processo de construção da comunicação com alunas/os surdos através de entrevistas, na Escola Estadual Cônego Acelino na cidade de Valença-Piauí. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório descritivo o que proporcionou melhores resultados. Consideramos importante essa cartografia por considerá-la esteio para o problema que levantamos: quais as metas, as dificuldades e as conquistas que professoras/es cartografam no processo de construção da comunicação com alunas/os surdos na Escola Estadual Cônego Acelino

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/OS SURDOS: CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS

em Valença-Piauí? A organização da educação de surdos no modelo inclusivo traz o bilinguismo como orientador das ações educativas que devem ser desenvolvidas na escola e, portanto são prioridades do fazer docente. A escola, por sua vez, nem sempre conta com professores/as de português que dominem a língua de sinais nem os outros professores/as de outras áreas, mas que usam a língua portuguesa para ensinar o que nos faz pensar que o conhecimento pode estar sendo comprometido por falhas no ato comunicativo, canal para o ensinar e para o aprender. Espera-se que ao ser realizado esta pesquisa Refletimos com os professores, percebendo a importância de uma formação docente que assegure boas práticas educativas e de políticas públicas que faça da escola um espaço realmente de inclusão.

Palavras-chave: Bilinguismo. Inclusão. Comunicação.

ABSTRACT

This work has as main objective to map the goals, difficulties and achievements of four teachers on the process of construction of communication with students / deaf people through interviews, at the State School Canon Acelino in the city of Valença-Piauí. It is a qualitative research of descriptive exploratory character which gave better results. We consider this cartography important because it is considered the mainstay of the problem we raise: what are the goals, difficulties and achievements that teachers are mapping in the process of constructing communication with students at the Acne State School in Valença-Piauí? The organization of deaf education in the inclusive model brings bilingualism as a guideline of the educational actions that must be developed in the school and, therefore, are priorities of the teacher making. The school, in turn, does not always have Portuguese teachers who master the sign language or other teachers from other areas, but who use the Portuguese language to teach what makes us think that knowledge may be being compromised by failures in the communicative act, channel to teach and to learn. It is hoped that when this research was carried out, we reflect with the teachers, realizing the importance of a teacher education that ensures good educational practices and public policies that make the school a real space for inclusion.

Keywords: Bilingualism; Inclusion; Communication.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem avançado em várias políticas públicas. Uma delas tem garantido lugar em todas as pautas de discussão que é a formação docente para novos contextos educativos entre estes, a educação para alunas/os surdos. Entretanto, ainda, é possível dizer que alunas/os com este e outros tipos de necessidades educacionais especiais não são incluídos por causa de condições adversas como o despreparo de professoras/es ou o desaparelhamento das escolas.

Há, inclusive, uma legislação que garante essa inclusão e a formação docente adequada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); Lei Federal 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências; Decreto Governamental 5.626/2005 que regulamenta a lei anterior, conforme o Artigo 2º a seguir:

Para os fins deste decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras (BRASIL, 2005, S.p).

Consideramos importante essa cartografia por considerá-la esteio para o problema que levantamos: quais as metas, as dificuldades e as conquistas que professoras/es cartografam

no processo de construção da comunicação com alunas/os surdos na Escola Estadual Cônego Acelino em Valença-Piauí?

Ressaltamos que a cartografia das metas, das dificuldades e das conquistas das professoras investigadas sobre o processo de construção da comunicação com alunas/os surdos, a nosso ver é caminho que dar sentido aos fazeres e não fazeres das professoras/es é também contribuição para a construção de novos saberes/fazeres a partir da reflexão das metas, dificuldades e conquistas cartografadas pelas docentes.

As principais dificuldades e quais professores precisam estar qualificados e as instituições equipadas para que as necessidades de cada um dos membros sejam alcançadas.

Dentro desse contexto, o presente artigo tem como objetivo cartografar as diferentes ações individuais e coletivas, desenvolvidas pelos professores, cartografando metas, dificuldades e conquistas, na construção do processo de comunicação com alunas/os surdos.

Portanto, faz-se necessário compreender ações realizados pelos professores no processo de construção da aprendizagem dos alunos com deficiência percebendo quais estratégias de aprendizagens para alunos do Ensino Fundamental em turmas regulares.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A organização da educação de surdos no modelo inclusivista traz o bilinguismo como orientador das ações educativas que devem ser desenvolvidas na escola e, portanto são prioridades do fazer docente (CAVALCANTI, 2011). Podemos dizer, também, que os direitos dos surdos de fato estão amparados pelas políticas públicas o que não temos certeza é se essas políticas públicas realmente chegam aos alunos/as surdos e se chegam como os alcançam na escola, pois muitas vezes tanto é difícil o acesso quanto a permanência desse aluno na escola devido às dificuldades do processo de comunicação entre surdos/as e ouvintes, particularmente, quando só há na sala de aula o professor/a ouvinte. Essa pode ser chamada de educação inclusiva? O que significa uma educação inclusiva? Glat (2007, p.16-17) responde a essa pergunta esclarecendo que:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação até então utilizados são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem [...].

Refletindo o afirmado pelo autor, percebemos a importância de uma formação docente que assegure boas práticas educativas e de políticas públicas que faça da escola um espaço realmente de inclusão. Por essa guia supomos que a aprendizagem de uma segunda língua por alunos/as surdos traz muitas implicações para o professor que ensina essa outra língua e para aqueles/as que a aprendem, alunas/os surdos. O Decreto nº 5.626/2005 já citado garante a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio de:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/OS SURDOS: CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS

Com essas provocações reflexivas realçamos a realidade dos surdos, que em sua grande maioria, cresce em famílias de pais que falam e ouvem o português, mas não adquirem esta língua precocemente ao frequentar a escola vivenciam o ensino realizado em língua portuguesa. A escola, por sua vez, nem sempre conta com professores de português que dominem a língua de sinais, o que nos faz pensar que o conhecimento pode estar sendo comprometido por falhas no ato comunicativo, canal para o ensinar e para o aprender (FERNANDES, 2002).

Diante desse quadro situacional, o importante é buscar nos confrontos promovidos na relação entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas e, assim, como seria atuar com alunos com surdez, em uma escola comum e reconhece e valoriza a diferença? Que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender a essa diferença, considerando a escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva?

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, que cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

O início da inclusão no Brasil teve influência de dois eventos educacionais que discutiram o fracasso escolar. O primeiro evento, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorreu na Tailândia em 1990. Durante esse encontro discutiu-se a necessidade do desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, a qual possibilitasse o atendimento efetivo a um maior número de crianças na escola. Além disso, nesse evento, destacou-se a importância de serviços que atendessem aos alunos, tanto aqueles considerados normais, quanto aqueles com necessidades especiais.

O segundo evento, a Conferência de Salamanca, ocorreu em 1994, na Espanha. Foi durante esse evento que o conceito de escola inclusiva passou a ser discutido de forma mais sistemática. Seu principal objetivo, segundo Borges (2004), era o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, oferecendo a oportunidade de aprendizagem a todos. De acordo com a Declaração de Salamanca, estabelecida durante a conferência, qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria considerado com necessidades educativas especiais, cabendo a escola adequar-se às especificidades de cada aluno. (GUARINELLO *et al.*, 2006)

Dorziat (2004) considera que a inclusão social de pessoas surdas, objetivando sua participação social efetiva, depende de uma organização das escolas considerando três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda. Apesar de a inclusão escolar ser apontada como um dos meios para se chegar à inclusão social, pode-se verificar que nas escolas “inclusivas” estes critérios não são observados: não existe interação por meio da língua de sinais, uma vez que professores e alunos ouvintes não são fluentes em LIBRAS, a aprendizagem é prejudicada e a cultura surda não é levada em conta, prevalecendo nestas escolas a cultura ouvintista.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com a autorização de cada professor. Iniciei com uma reunião na escola, espaço da pesquisa, expliquei a motivação do estudo, o seu objetivo e importância acadêmica e social, em seguida foi lançado o convite ao grupo de docentes para que participe.

Trabalhou-se com a cartografia que revelou a questão disparadora: quais as metas traçadas, as dificuldades encontradas se as conquistas alcançadas pelas quatro professoras do ensino fundamental II para alunas/os surdos na Escola Estadual Cônego Acelino em Valença-Piauí?

As respostas declaradas pelas copesquisadoras (Professores) foram a base para a escolha das categorias de análise citadas a seguir: metas, dificuldades e conquistas. Para que nós pudéssemos proceder com o trabalho de análise utilizou-se do método análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Os resultados das cartografias foram organizados em um quadro em que cada professora será identificada por seu próprio nome como uma ação afirmativa de seu protagonismo durante a pesquisa e com a autorização de cada uma. Através das perguntas lançadas para as professoras, quais as metas, conquistas e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica desenvolvidas pelos professores, no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos? Cada uma respondia através de um desenho (Caminho), as mesmas cartografaram suas metas, dificuldade e conquista, para ensinar alunos surdos.

Ensejamos com esse estudo cartografar as metas, as dificuldades e as conquistas de quatro professoras sobre o processo de construção da comunicação com alunas/os surdos na Escola Estadual Cônego Acelino na cidade de Valença-Piauí.

RESULTADOS E DISCURSÕES

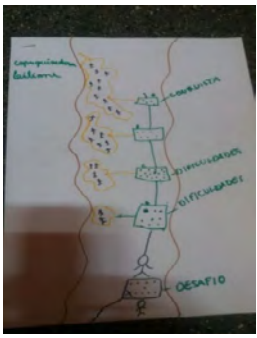
Os resultados das cartografias foram organizados (Tabela 1) em que cada professora é identificada por seu próprio nome como uma ação afirmativa de seu protagonismo durante a pesquisa e com a autorização de cada uma. Acompanham os resultados, também as cartografias devidamente assinadas por elas.

As professoras se mostraram à vontade mesmo demonstrando certo estranhamento à técnica de pesquisa utilizada, por ela ser tradicionalmente utilizada nas pesquisas das ciências geográficas muito menos do que pelo desconhecimento desse outro modo de fazer pesquisa, mas esse estranhamento foi profundamente positivo, porque permitiu a elas enquanto copesquisadoras relaxarem, se auto avaliarem e deixarem de lado os receios de desvelarem o caminho que têm percorrido no ensino da comunicação para alunos/as surdos na educação básica e no território delimitado para a pesquisa. Segue abaixo quadro que sintetiza os dados produzidos pelo estudo, principalmente por serem elas docentes de outras disciplinas como consta na Tabela 1.

Tabela 1 - Cartografando metas, dificuldades e conquistas do ensino da comunicação para alunos surdos de acordo com os professores pesquisadas

CARTOGRAFIAS	PESQUISADORA	META	DIFICULDADE	CONQUISTA
	JOELMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Ter comunicação com os alunos Surdos	Metodologia para trabalhar a prática	Interação com todos os alunos com e sem deficiência, através do esporte, dança e música.

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/OS SURDOS:
CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS**

	LILIANE PROFESSORA DA SALA DE AEE	Buscar conhecimento, fazer curso, me qualificar, para atender as crianças, adolescentes e jovens surdos.	Melhorar a minha prática pedagógica.	Contribuição de forma dinâmica para muitos alunos se desenvolverem neste processo de ensino aprendizagem.
	MARLY PROFESSORA DE MATEMÁTICA	Vencer todas as barreiras e desafios que encontro na comunicação com surdos, para ministrar a disciplina de matemática.	Ministrar aula para que os surdos tenham comunicação e aprendizado.	Ajuda de outras professoras que dominam a língua de sinais o que tornou minha aula mais criativa usando de forma correta, materiais didáticos, como jogos educativos etc.
	FRANCIMAR PROFESSORA DE HISTÓRIA	Trabalhar a disciplina de história com surdos, como fazer? O que fazer? Como eles vão aprender?	Implantar uma metodologia educativa, produtiva e educativa, no processo de ensino aprendizagem.	Ministrar minhas aulas com recursos visuais e ter começado a trabalhar com teatro.

Com relação as metas a professora Liliane enfatizam que ter comunicação é importante para que o processo de ensino aprendizagem aconteça. Já a professora Marly diz que vai Vencer todas as barreiras e desafios que encontro na comunicação com surdos, para ministrar a disciplina de matemática. A professora Francimar fala que trabalhar a disciplina de História com recursos visuais com alunos surdos e produtivo no processo de ensino aprendizagem, Professora Joelma explica que a disciplina de educação física requer muitas metodologias para trabalhar a prática com alunos surdos. Todas as professoras citaram com relação as dificuldades que precisam melhorar sua metodologia e práticas pedagógicas para melhorar o ensino aprendizagem e se comunicar com os alunos surdos.

As conquistas todas falaram que e gratificante Interação com todos os alunos com e sem deficiência, através do esporte, dança e música Ajuda de outras professoras que dominam a língua de sinais o que tornou as aulas mais criativa usando de forma correta, materiais didáticos, como jogos educativos, dentre outros. Mantoan (1996, p. 17) sugere a inclusão como forma de inovação da escola, “[...] a Inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”.

As cartografias representadas no quadro acima nos dão indícios para além das metas, dificuldades e conquistas que julgamos serem necessárias para uma educação inclusiva e especificamente para o alcance da implementação do processo comunicativo de alunas/os surdos. As quatro professoras cartografam em suas práticas educativas metas pessoais de aquisição de condições favoráveis para o desempenho da docência de seus componentes curriculares (Educação

Física, Atendimento Educacional Especializado, Matemática e História), esses posicionamentos nos fazem refletir sobre a oferta, pelas instâncias públicas responsáveis, de formações contínuas para essas profissionais.

Sobre isso concordamos que as capacitações e as formações na área de educação especial, que deveriam alcançar as redes regulares de ensino público acabam sendo quase que uma exclusividade de grupos e/ou instituições específicas. Portanto, a estruturação de uma política continuada para professores da educação básica seria um dos caminhos para uma educação numa perspectiva realmente inclusiva (FERREIRA; FERREIRA, 2004, apud MELO; FACIÓ, 2008, p. 70).

A necessidade de tais políticas de formação, bem como a própria estruturação das escolas, seja arquitetônica bem como materialmente falando, viriam responder aos anseios e angústias de professores/as que, para Castro e FaciÓ (2008), necessitam de uma formação baseada na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Essa é uma face que conseguimos capturar nas cartografias das professoras quando elas falam de suas metas, dificuldades e conquistas quanto à comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Para Müller e Glat (apud CASTRO; FACIÓ, 2008, p. 168), após analisar os depoimentos de cada professora, vale o olhar nesta direção para os professores de classes regulares que contam em suas turmas, com alunos com deficiência -, ficou constatado que apesar de essas professoras terem um bom nível acadêmico

[...] ficou bastante nítido [...] que a pouca inserção da educação especial nos cursos de formação, seja a nível secundário, seja graduação, [...] sem dúvida, faz com que os professores sejam “jogados” no mercado de trabalho bastante despreparados.

Outra observação que fazemos referente às cartografias analisadas diz respeito ao despreparo das professoras o qual elas apresentam como dificuldades, limitações relacionadas ao não saber fazer e em alguns contextos específicos, também, são ausentes as condições estruturais (desde aspectos arquitetônicos até aspectos formativos de docentes). Considerando as dificuldades afirmadas pelas professoras coadunamos com os autores acima citados, uma vez que esse é, também, o nosso entendimento quanto à inserção dessas professoras na educação de surdos, particularmente pelos processos comunicativos envolvidos nesse processo.

A visão de Monteiro e Manzini (2008), em relato de pesquisa acerca das mudanças de concepções do professor de ensino fundamental da rede regular de ensino em relação à inclusão de alunos com deficiência em salas, apresenta como uma das consequências desse despreparo, o sentimento de medo em relação ao comportamento do aluno nessa condição e o receio de não conseguir ensinar essa pessoa com deficiência, uma vez que, muitas vezes, inclusive, nem é informado sobre o ingresso desse aluno em suas classes, o que significa que, paralelo ao discurso de inclusão de alunos/as com deficiência em classes regulares, o que se tem é uma gama de professores e professoras à margem de uma formação que verdadeiramente contemple tais exigências e necessidades.

Essas cartografias nos interessam e torna uníssono o nosso grito de alerta a respeito dos comprometimentos do processo comunicativo que é fio condutor de todas as aprendizagens humanas, que em se tratando da comunicação de alunos surdos se torna um ponto chave sem o qual não há possibilidades de avanços não apenas na aprendizagem, mas, sobretudo na qualidade de vida humana e cidadã dos discentes surdos.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/OS SURDOS: CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do analisado nas cartografias, podemos afirmar que o objetivo proposto na pesquisa foi alcançado e os dados refletem todo o contexto que desconfiávamos ainda persistir na maioria das escolas, que é aquele de professores/as despreparados apesar de dotados de boa vontade, ricos em criatividade, responsáveis, desejosos de mudanças, mas ao mesmo tempo desprovidos de condições formativas que facilitem a construção do processo de comunicação com alunas/os surdos.

Os dados do estudo apontam para fissuras, interrupções e entraves no ensino a alunas/os surdos devido a fatores como os professores/as dos diversos componentes curriculares revelados nessa cartografia (Educação Física, Matemática, Atendimento Educacional Especializado) por não dominarem a língua nativa dos surdos, Língua de Sinais ou essas alunas/os também não serem iniciados desde cedo na aprendizagem da língua portuguesa. Essas constatações nos levam a inferir que não são possíveis avanços qualitativos para a vida desses estudantes e tampouco sinalizam para a materialidade de escola e práticas educativas inclusivas.

Concomitantemente, no âmbito escolar, faz-se clara a urgência da comunicação entre quem ensina e quem aprende, pois entender o outro não implica apenas a escuta, mas as conexões que conseguimos estabelecer uns com os outros. Essa rede comunicativa deve envolver todos os agentes educativos da escola. Julgamos importante o investimento direto nas escolas de formações para professoras/es da educação básica, particularmente, no sentido de que sejam dadas as condições necessárias para a efetivação da comunicação na comunidade escolar.

Advogamos que esse cenário só mudará quando as políticas públicas para a educação atingirem os alvos de suas necessidades e nesse caso, o par educativo professor/a e alunos/as surdos com boas formações, estruturação das escolas, produção de recursos didáticos adequados para alunas/as surdos para uso na escola, elaboração de livros e outras tecnologias educativas para esse fim e para todos os componentes curriculares.

Enfim, precisamos de escolas e professoras/es em condições de promover a inclusão, fortalecendo o processo formativo com metas atingidas, com dificuldades vencidas e principalmente conquistas coletivas em que todos são protagonistas da vivência do direito que se efetiva para além das leis e encarnado na vida.

Referências

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília, DF. 25 abr. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTRO, R. C. M.; FACIÓ, J. R. A formação de professores. In: FACIÓ, J. R. (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed., Curitiba, Ibpex, 2008.

CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. (org.). **Referência**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto, 2002.

GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

LACERDA, C. B. F. **Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais**: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos, 2006. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/06.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2012.

MANTOAN, M. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

MELO, S. C.; FACIÓ, J. R. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACIÓ, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, Ibpex, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n.1, p.35-52, jan./ abr. 2008.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A. Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A AQUISIÇÃO ADEQUADA DA HABILIDADE DE LEITURA

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE ADEQUATE ACQUISITION OF READING SKILL

Alexciano de Sousa Martins

Minicurrículo

Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação (Universidade Federal do Ceará/UFC) e Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE

E-mail: alexciano.martins@ifce.edu.br

Isabel Maria Sabino de Farias

Minicurrículo

Doutora em Educação (Universidade Estadual do Ceará/UECE) e Professora titular do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE

E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br

Valdriano Ferreira do Nascimento

Minicurrículo

Mestre e doutorando em Educação (Universidade Estadual do Ceará/UECE) e Professor titular da UECE.

E-mail: vadriano.ferreira@gmail.com

RESUMO

Este texto trata da prática pedagógica para a aprendizagem da leitura. Objetiva propor estratégias metodológicas para a aquisição adequada da habilidade de leitura na prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Concretizou-se através de exame teórico, com base em autores que tratam da temática, como: Vigotski (1998), Piaget (1999), Ferreiro (1993; 2001), Teberosky (1993), Soares (2001; 2003) e outros. O estudo possibilitou considerar que a prática pedagógica

adequada à realidade da criança contribui para que descubra o mundo social e cultural da leitura, suas especificidades, variedades e possibilidades, e construa a consciência de que é agente dessa prática e que sua produção como leitora é de larga expectativa e necessária para seu crescimento.

Palavras-chave: Aprendizagem. Leitura. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This text deals with the pedagogical practice for the learning of reading. It aims to propose methodological strategies for the adequate acquisition of the reading ability in the pedagogical practice of the Early Years of Elementary School. It was carried out through theoretical examination, based on authors who deal with the subject, such as: Vigotski (1998), Piaget (1999), Ferreira (1993, 2001), Teberosky (1993), Soares (2001, 2003) and others. The study made it possible to consider that the pedagogical practice appropriate to the child's reality contributes to the discovery of the social and cultural world of reading, its specificities, varieties and possibilities, and builds the awareness that it is an agent of this practice and that its production as a reader is expectations for their growth.

Keywords: Learning. Reading. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A leitura, assim como outras formas de linguagem são habilidades básicas que contribuem para sociabilidade dos sujeitos sociais, através da interação entre se e o mundo, em um processo contínuo. Vigotski (1998) afirma que a habilidade de leitura constitui um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia à relação dos homens com mundo.

No contexto da sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos algumas falhas na prática pedagógica dos professores, com relação aos elementos pedagógicos, didáticos e metodológicos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem da leitura pela criança. Notamos que tais imperfeições na ação docente se apropriam do método sintético de alfabetização para uma aprendizagem memorística, com o objetivo apenas de codificação das palavras, sem considerar sua decodificação, e ainda seu entendimento como leitura de mundo da palavra. Pois, como afirma Freire (1989, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Diante desta realidade, buscamos com este trabalho propor estratégias metodológicas para a aquisição adequada da habilidade de leitura na prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns questionamentos permearam o estudo e perfazem o problema da investigação em tela, quais sejam: como a criança desenvolve a habilidade de leitura? Qual o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem desta habilidade? Quais as metodologias mais adequadas para aprendizagem da leitura significativa? Estas mais específicas, como ditas antes, estão intimamente relacionadas à questão central desta investigação: como trabalhar pedagogicamente o processo de desenvolvimento da habilidade de leitura no contexto dos Anos Iniciais?

Assim, levantamos os seguintes objetivos específicos: compreender o processo de desenvolvimento da leitura pela criança; propor alternativas pedagógicas para auxiliar o professor no processo de ensino e de aprendizagem da leitura com crianças que apresentam dificuldades em sua aquisição.

Importante salientar que o objeto de estudo em questão é muito relevante, considerando que a linguagem é a base para o processo de desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Nestes termos, esperamos com este trabalho contribuir com reflexões que possam reverberar em

inovações nas práticas docentes que impliquem diretamente na melhoria do processo de aquisição da leitura pela criança.

O desenvolvimento deste estudo deu-se através de um exame teórico, no qual foram selecionados textos da literatura que tratam do objeto, no intuito de destacar conceitos, concepções, pressupostos, realizando uma análise reflexiva e descritiva qualitativa. Dentre os teóricos que fundamentaram este estudo podemos destacar Vigotski (1998), Piaget (1999), Ferreiro (1993; 2001), Teberosky (1993), Rego (1998), e Soares (2001; 2003).

AQUISIÇÃO DA LEITURA: O PAPEL DA ESCOLA ENQUANTO INSTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DESTA HABILIDADE

Consideramos necessário conhecer um pouco dos estudos realizados por autores consagrados na área, que trazem reflexões e contribuições para entender como ocorre o desenvolvimento da linguagem pelo ser humano. As ideias e as descobertas desses autores impulsionaram a busca de mudanças significativas e urgentes no fazer pedagógico dos professores, em especial, nas classes de alfabetização.

A concepção teórica que norteia este estudo são os pressupostos construtivista e sociointeracionista, muitas vezes denominados, segundo Ribeiro (1999) por sociointeracionismo ou socioconstrutivismo.

A proposta construtivista sociointeracionista, segundo Ribeiro (1999), considera que o conhecimento é construído pelo indivíduo, num processo contínuo e dinâmico do saber, ao longo de sua história de vida, na interação com o meio onde vive e com as pessoas com as quais convive: na família, no bairro, na comunidade, na escola, na igreja, nos clubes, entre outros.

Nessa perspectiva, o sujeito é visto como um ser ativo que, agindo sobre os objetos do conhecimento, no seu meio, interage socialmente e sofre as influências dos mesmos. Isto ocorre, ao mesmo tempo que interioriza vários conhecimentos a partir de sua ação.

Conforme Ribeiro (1999), o sujeito é visto como um indivíduo que traz conhecimentos decorrentes de suas estruturas cognitivas e de suas aprendizagens e experiências vividas, assim como também os recebe do meio ambiente. E é nessa interação que os conhecimentos e aprendizagens são construídos.

Para falar do processo de aquisição da leitura torna-se necessário perceber alguns elementos que ajudam a compreender a origem e evolução de tal processo. A vida em sociedade sempre apresentou a necessidade de comunicação, até mesmo quando o homem vivia em cavernas. Com isto, no processo de desenvolvimento da aprendizagem das várias formas de linguagem, a escola tem um papel essencial, principalmente, para a criança, que na construção de sua identidade e personalidade, apropria-se da linguagem verbal através da representação de objetos. E isso acontece numa troca de experiência constante com o meio no qual a criança está inserida, até chegar ao nível de representação da realidade através da linguagem verbal fluida.

Segundo Teberosky (1993), as crianças, antes de poderem ler e escrever sozinhas e convencionalmente, formulam uma série de ideias ou hipóteses, atribuindo aos símbolos da escrita alfabética significados distintos dos que lhes transmitem os adultos que as alfabetizam.

As hipóteses elaboradas, segundo a Autora citada, seguem uma ordem de evolução em que, em princípio, não se estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e o significado das palavras (hipótese pré-silábica). Em seguida, a criança constrói hipótese de fonetização da escrita, inicialmente relacionando os símbolos gráficos as sílabas orais das palavras (hipótese silábica), e finalmente, compreende que letras representam unidades menores que as sílabas: os fonemas da língua (hipótese alfabética). Entre esses dois momentos, há uma fase de transição (hipótese – silábica alfabética).

Ao pensar em trabalhar a habilidade da leitura na alfabetização, ou qualquer outro objeto de conhecimento, é importante esclarecer que desde seu nascimento, a criança se insere na cultura historicamente acumulada e é, portanto, nela que se constrói como ser humano aceito socialmente.

O ponto de partida para sistematização deste trabalho começa por buscar entender a lógica que permeia a evolução do desenvolvimento e a aquisição da leitura, bem como o processo que envolve o ato de educar, a didática e a formação de professores. Em que toma por base para fundamentação o estudo da resignificação da didática, a partir da investigação da prática que modifica significativamente o tradicional triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender) e conhecimento (formar).

Para discutirmos o desenvolvimento da leitura pela criança em seu processo de alfabetização, devemos levar em consideração o contexto sócio cultural em que vive a criança. Para Ferreira (2001), essa linguagem é objeto de uso social, como uma existência social (e não escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da TV, etc.), no mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem.

Percebemos que na sociedade contemporânea, embora hajam exceções, coexistem num mesmo país, num mesmo Estado, numa mesma cidade uma diversidade linguística apresentada a criança. Assim, podemos dizer que “[...] há na cultura da infância, uma lógica infantil que se diferencia do mundo adulto” (GOUVÊA, 2002, p. 13).

Há uma interação entre os aspectos da natureza e da cultura, que vai construindo as especificidades do ser criança nessa capacidade de ação simbólica sobre o mundo social e natural, possibilitando as crianças representarem esse mundo através de símbolos.

Entretanto, sua possibilidade de aprender e se desenvolver é determinada pelo tipo de experiência e pela qualidade de interação que se estabelece com a sua cultura. Nesse sentido, os espaços educativos coletivos, como a escola, desempenham um papel fundamental para possibilitar esse desenvolvimento.

Ferreiro e Teberosky (1985) descreveram a psicogênese da língua escrita, estabelecendo idades cronológicas para cada hipótese de leitura e escrita. A princípio, dos dois anos e meio aos três anos, a escrita é feita em forma de garatujas, caracterizada por riscos no papel sem sentido próprio.

De quatro a cinco anos, a criança pode encontra-se no nível pré-silábico, onde a escrita se dá por meio de letras ou números, para representar o que se escreve, mas ainda sem correspondência sonora. De cinco a seis anos, o nível é o silábico, a escrita pode apresentar-se sem valor sonoro, na escrita de cada sílaba é colocada uma letra não importando o valor do som, ou, ao perceber que a letra tem um som, a criança poderá usá-la para representar a escrita de cada sílaba numa palavra. De seis a sete anos, o nível é o silábico-alfabético, compreendido como o momento de transição entre o silábico e alfabético. Neste nível a criança começa a entender que para escrever uma sílaba ela precisa de duas ou mais letras, mais mesmo assim, às vezes não usa todas as letras na escrita das palavras. De sete aos oito anos, o nível é o alfabético, nele já se sabe ler e escrever.

Embora Ferreira e Teberosky (1985) tenham descritos os níveis relatados anteriormente, outros estudiosos deram continuidade as pesquisas sobre a temática e ressaltaram a existência de duas etapas posteriores ao nível alfabético, que é o alfabético ortográfico, onde a criança escreve com mais atenção, observando aspectos ligados à ortografia correta, estando mais consciente dos seus erros, lendo variados gêneros e tipos textuais e ortográficos, existindo uma compreensão do sistema alfabético, estabelecendo relações entre a ortografia e as estruturas linguísticas, compreendendo a complexidade da composição do sistema ortográfico e a identificação das palavras com base em sua aparência visual, utilizando as representações específicas das letras.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A AQUISIÇÃO ADEQUADA DA HABILIDADE DE LEITURA

Compreendemos que esses níveis sejam processuais e de forma gradual, pois a criança se depara com conflitos cognitivos ao perceber que para escrever ela terá que utilizar signos diferentes e compô-los para escrever palavras. Por isso, a importância de estimular a criança com a escrita espontânea, mesmo que ela ainda esteja se apropriando do aprendizado da escrita e da leitura. Assim, a mesma estará vivenciando situações, onde possa fazer comparações e análises do que está sendo escrito, formulando suas próprias hipóteses, refletindo sobre elas, podendo fazê-las ou reconstruí-las.

Compreendemos que a criança, conforme seu desenvolvimento, deve saber diferenciar os signos para que possa iniciar a aprendizagem da habilidade da leitura com segurança, tendo capacidade de observar o sentido exato das palavras. O professor enquanto mediador do processo de ensino e de aprendizagem, deve proporcionar tais experiências, facilitando o contato da criança com variados suportes literários para que possa desenvolver o gosto pela leitura e também pela escrita, ajudando na interação com seus pares, resolvendo seus conflitos e internalizando conceitos para que possa desenvolver as competências e habilidades necessárias para ser um bom leitor de forma fluída.

A alfabetização e a compreensão da leitura podem ser alcançadas, analisando inúmeros sistemas de ensino e várias práticas pedagógicas. Assim, a compreensão do papel dos alunos e professores são essenciais para o êxito educacional. É função dos professores realizarem continuamente estudos detalhados sobre todas as situações que ocorrem entre os envolvidos nesse processo de busca e de aprendizagem para que os objetivos propostos sejam adquiridos.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem da leitura depende de um processo evolutivo, em que a criança formula, por si mesma, algumas normas ou regras sobre o sistema de leitura, e ao mesmo tempo, incorpora novas experiências e descobertas, somando aos seus conceitos iniciais já existentes.

A criança alfabetizada domina a leitura, e ser alfabetizada é mais do que traduzir um texto escrito em letras e sílabas. É compreender o que está escrito e dessa compreensão adquirir a interpretação. Nesse contexto, o caminho da prática pedagógica está associado ao conhecimento da criança, não só por meio de informações teóricas, mas também, pelos seus dados pessoais, históricos, sociais e afetivos. Sendo assim, torna-se necessário um constante intercâmbio entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica como instrumento de superação das deficiências como contribuição para a construção teórica.

Com esse entendimento, o professor deve questionar sobre como a criança aprende para propor determinado conteúdo, tendo como referência o sujeito que aprende, com seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

Quando a criança chega na escola, passa a lidar com outras modalidades da língua, a leitura e a escrita, e começa a estabelecer relações de significados entre desenhos, letras e até mesmo números, passando, depois a distingui-los. Ferreiro e Teberosky (1999, p.52) afirmam que:

A maioria das crianças faz uma distinção entre texto e desenho, indicando que o desenho serve “para olhar” ou para ver enquanto o texto serve “para ler”. Quando perguntamos o que se pode ler no texto, a maioria das crianças diz que é porque tem letras [...].

Diante destas ideias, percebemos que a forma de apropriação da linguagem depende da evolução gradativa e que o indivíduo vai aperfeiçoando seus conhecimentos através de estímulos e situações vivenciadas. É na escola que a criança se vê diante de um sistema de fase alfabética que estabelece, até certo ponto, relações entre fala e escrita, mas que também, pode ser a causa de situações confusas.

Com relação à formação de conceitos, Vigotski de acordo com Rêgo (1998), faz uma distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático. O primeiro refere-se ao conceito cotidiano ou espontâneo, o e segundo, ao conceito científico. Embora sejam diferentes, para Vigotski eles estão relacionados e se influenciam mutuamente.

Ainda para Vigotski, conforme Rêgo (1998), a formação desses conceitos não depende somente do esforço individual, mas também, do contexto em que o indivíduo está inserido. Com isto, consideramos que a escola desempenha um papel importante na formação dos conceitos em geral, e mais especificamente, na formação dos conceitos científicos, uma vez que ela propicia à criança um conhecimento sistemático, e torna possível o acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Neste sentido, Costa (2006, p. 8) afirma que: “a capacidade de expressar e interpretar se aperfeiçoa com a maturação do processo, que nem sempre depende da idade do estudante. Há adultos analfabetos funcionais e crianças com alta competência em leitura e escrita”.

Partindo desse pressuposto, é certo afirmar que a escola desempenha um papel significativo na formação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A realidade é fruto das relações produzidas do passado, mas tem se tornado diferente e tende a ser mais promissora se a escola e os professores, visto que são os grandes incentivadores do saber, propiciarem ao aluno o contato com o mundo ao seu redor, sua própria história, seus princípios reais, tornando-o sujeito no processo de ensino e de aprendizagem.

A necessidade de ser agente interativo no processo comunicativo faz com que a criança estabeleça, desde cedo, relações entre pensamento e linguagem. Segundo Vigotski (citado por RÊGO, 1998, p. 63):

A relação entre o pensamento e fala passa por várias mudanças ao longo da vida e se desenvolve de modo independente, numa certa altura graças a inserção da criança num grupo cultural, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado tipicamente humano.

As habilidades de falar e escutar são primordiais no processo comunicativo, constituem-se as primeiras modalidades linguísticas usadas pela criança para se relacionar com mundo que a cerca, provocando intensas mudanças nas formas de agir e pensar, o que não deve ser desconsiderado no início de sua participação no mundo letrado.

Já para a teoria piagetiana, as crianças, em grande parte, sozinhas, desenvolvem as habilidades intelectuais necessárias para dominar a leitura, necessitam, da capacidade cognitiva da percepção e de uma razão para aprender a ler, a motivação.

Conforme as ideias de Piaget (1970), apresentadas por Faria (1989), a criança no seu processo evolutivo, passa por estágios linguísticos anteriores a escrita. Ele afirma que a criança fala por si própria, ou seja, pelo prazer de associar, não importa a quem a sua ação imediata, sendo essa, uma linguagem egocêntrica, onde a mesma fala de si sem preocupação com o ponto de vista do interlocutor.

Piaget (1999) sustenta a teoria de assimilação, considerando a inteligência como manifestação das grandes funções biológicas de adaptação e de organização do sujeito. Sendo assim, a criança é responsável pela construção do seu desenvolvimento, em interação com meio, cabendo a escola garantir as experiências que possibilitam suas descobertas, criando situações favoráveis, que oportunizem o estudante a construir o seu próprio conhecimento sobre leitura.

O ambiente alfabetizador natural não será suficiente para solucionar todas as questões referentes à aquisição do sistema formal da leitura. Compete à escola organizar este ambiente,

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A AQUISIÇÃO ADEQUADA DA HABILIDADE DE LEITURA

uma vez que, o material escrito, por si só, não gera conhecimento. É preciso criar situações de conflito entre o sujeito e o objeto para que o sujeito através dessa íntima relação se aproprie do conhecimento.

Em sala de aula, esse ambiente exerce influência para a alfabetização construtivista, à medida que oportuniza o professor a fazer intervenções e dá condições ao aluno de construir seu próprio conhecimento. Um ambiente estimulador é aquele que incentiva e convida a participar de eventos de leitura.

Percebemos um grande desenvolvimento da sociedade nos aspectos culturais, econômicos, sociais e tecnológicos, com isto, houve um aumento quantitativo nos recursos escritos, sendo necessária ao indivíduo a apropriação da leitura como meio de facilitar o aprendizado desses novos recursos a serem reconhecidos em seus comportamentos e atitudes, diante de situações em que a leitura se torne um instrumento fundamental para atuar na sociedade do conhecimento.

A aquisição da linguagem escrita e falada pela criança é um dos assuntos que vem despertando o interesse de vários pesquisadores com relação a apropriação destas habilidades, empregando o termo “letramento”, inspirando na palavra inglesa *literacy*, como forma de designar o estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita e falada.

Conforme Soares (2001, p.39) “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua com propriedade”. Assim, é considerado letrado aquele que:

[...] utiliza a escrita para escrever uma carta através de um outro indivíduo alfabetizado, um escriba, mas é necessário enfatizar que é o próprio analfabeto que dita o seu texto, logo ele lança mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo que tudo seja carregado de suas particularidades. Ele demonstra, com isto, que conhece de algumas forma as estruturas e funções da escrita. O mesmo faz quando pede para alguém ler alguma carta que recebeu, ou texto que contém informações importantes para ele (SOARES, 2003, p. 43).

A criança vive em um meio social “letrado” e desde cedo recebe informações a respeito da leitura, pois mesmo antes de entrar em contato com a escolarização, e ainda sem saber ler e escrever, já tem contato com livros, revistas, ouve histórias lidas por pessoas alfabetizadas, presencia a prática da leitura, se interessando por esta habilidade.

É importante frisar que todas as informações até aqui mencionadas são fundamentais para a aprendizagem da criança, que precisa adquirir conhecimentos à sua maneira, de acordo com suas necessidades de vida, dentro do meio social.

Para Soares (2003), tornar-se um sujeito letrado é mais que alfabetizado, é saber ler e escrever dentro de um contexto, em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte do seu cotidiano. Sendo a criança responsável pela construção do seu conhecimento em interação com o meio social. Neste sentido, cabe a escola criar situações favoráveis, com recursos adequados, que oportunize a criança a construir o seu próprio conhecimento sobre a leitura.

Diante das reflexões apresentadas neste texto, compreendemos que ajudar a criança a aprender a ler, é deixa-la vivenciar as situações cotidianas de leitura. Criando nas escolas um espaço para poder brincar livremente de ler, depois de criado e vivenciado esse espaço é preciso trabalhar com os mais variados gêneros de leitura, como cartas, bilhetes, convites, anúncios ou qualquer outra modalidade textual que possa contribuir com a aquisição da aprendizagem significativa desta habilidade.

A construção do conhecimento da leitura não é fácil, nem tão pouco simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, exige troca de informações e de experiências, estímulos e modificações na estrutura cognitiva do sujeito aprendiz.

Fazemos, no item a seguir, uma reflexão sobre o papel do professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem da leitura, acompanhado de algumas proposições metodológicas que podem ser efetivadas em sua prática pedagógica no intuito de contribuir com a superação das dificuldades que surtem na aquisição desta habilidade.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO MEDIADIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA, COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES EM SUA AQUISIÇÃO

Pesquisas na área da alfabetização a partir da metade do século XX mostram que alguns alfabetizadores vêm se mostrando inseguros e insatisfeitos, resultando na insatisfação da população com a persistência do fracasso escolar, no âmbito das instituições de alfabetização brasileiras, e isto vem sendo evidenciado nas avaliações tanto interno como externas de nível nacional e estadual.

Desse modo, tais situações levam ao estímulo de críticas que provoquem uma proposta de reexame teórico e metodológico da alfabetização na atualidade. Este momento é caracterizado como desafiador, revisão de caminhos, possível rejeição dos métodos sintéticos e busca de estratégias metodológicas para soluções dos “descaminhos” efetivados até o momento.

“A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido” (CAGLIARI, 2001, p. 149). Em outras palavras, tudo escrito, é lido automaticamente, por isso se diz que a escrita foi criada para a leitura. Tanto a leitura quanto a escrita se apresentam no cotidiano das pessoas como aquisição de saberes que podem vir desde um simples código até uma real compreensão e reflexão de um texto. Esse autor ressalta ainda, que “a leitura é uma fonte de prazer de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que as crianças gostem da escola e de estudar” (CAGLIARI, 2001, p.169).

O comportamento prático da leitura conquista, cada vez mais, importância no âmbito social da vida das pessoas, tanto na dimensão pessoal como profissional. A alfabetização não somente funcional passou a ser uma expressão na tentativa de ampliação sobre o que significa alfabetizar, pois, esta se coloca além do simples aprender a ler (FERREIRO, 1993).

A dificuldade na elaboração de procedimentos tanto para o ensino, como para a aprendizagem da leitura danificam o conceito de alfabetização, sendo necessária a promoção da mesma, para poder justificar o que é letramento, dando destaque à necessidade clara de configuração comportamental na prática e de situações em meio à sociedade que envolve a leitura.

Assim, é necessário o reconhecimento de que a alfabetização trata-se da aquisição do sistema convencional da leitura, enquanto que o letramento refere-se a leitura e a escrita em meio às práticas sociais. Em seu meio social, a criança presencia situações de leitura e com elas tornam-se capazes de reconhecer que é preciso ter acesso ao código que segue determinados conhecimentos construídos e que devem ter continuidade nos momentos formais de aprendizagem escolar.

Cabe ao professor elaborar estratégias em que se cative a participação do aluno em situações consideradas complexas, pela falta de conhecimento, e que os levem a dominar os meios necessários no processo de ensinar e aprender, possibilitando uma leitura eficiente e eficaz.

Defendemos então que, a criança aprenda a ler a partir das situações reais, obtendo diversas informações a serem internalizadas e incluídas no repertório do seu conhecimento da cultura acumula e não como pretexto, somente, para ensinar e aprender a ler. É lendo que se aprende a ler, ou melhor, é tentando ler que se pode questionar e aprender sobre o que é e como se lê.

Sabemos que os leitores iniciantes ainda são dependentes de estratégias de leitura diretamente relacionadas à decodificação sonora. Contudo, não se pode oferecer aos alunos textos artificializados, ou seja, elaborados apenas para ensiná-los a decodificar (ler) (PÉREZ; GARCIA,

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A AQUISIÇÃO ADEQUADA DA HABILIDADE DE LEITURA

2001). Trata-se de uma aprendizagem iniciada antes mesmo do ingresso na escola e percorre um caminho de hipóteses a cerca de um sistema convencional, o alfabético. Essas hipóteses vão se confirmando à medida que os alunos tenham contato com o texto escrito e a interação dele com seus colegas mais experientes, vão ocorrendo e construindo diferentes graus de conhecimento.

É preciso ter plena consciência de que não basta ensinar os códigos de leitura, como relacionar os sons, as letras, e contribuir para que os alunos se tornem capazes de compreender o significado dessa aprendizagem, para usá-la no dia-a-dia de forma a entender as exigências da própria sociedade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997, p. 54):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Mesmo antes de entrar na escola, as crianças têm larga experiência com o mundo letrado, devido o contato diário com embalagens de produtos industrializados, letreiros, o uso da televisão nos lares brasileiros e também o uso do computador, os leva a esse contato e, conseqüentemente, à aprendizagem leitora.

Se a vida social deve proporcionar aos alunos esse letramento, por que para a maioria deles ler é uma tarefa difícil e monótona, “chata”, Essa questão tem sido discutida pelos pais, professores e profissionais da educação. O professor tem a tarefa de ensinar a ler e a gostar de ler, mas, para o professor possibilitar seus alunos tornarem-se bons leitores, o mesmo deve ter essa paixão pela leitura. Esse é o desafio que os alfabetizadores têm de encarar e enfrentar.

Por outro lado, constatamos atividades escolares distantes da realidade de vida dos alunos. As aulas que deveriam representar um encontro com conhecimentos, ajudando-os a se desenvolverem intelectualmente na construção da sua cidadania, muitas vezes, se tornam em verdadeiros momentos de tensão, opressão e desestímulos aos alunos. Na maioria das vezes, transformam-se em uma sequência de atividades mecânicas de codificação de signos. Estas precisam ser rompidas, ao se entender que ao chegar à escola a criança já traz uma leitura de mundo e da linguagem falada, traz um saber que não pode ser ignorado, sendo assim, os professores não devem ver mais os alunos como uma tela em branco, mas entender que eles necessitam ampliar sistemas do conhecimento que trazem, construídos na sua base familiar.

Cabe ao professor responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças, de modo que possam ler e produzir diferentes textos com liberdade e de forma divertida e prazerosa. Para isto, desde a Educação Infantil, os professores devem se preocupar com os elementos envolvidos no processo de aprendizagem da leitura, assim com aqueles relacionados com a aprendizagem da linguagem escrita. Para Soares (2001), a diferenciação entre alfabetização e letramento é que, o primeiro termo corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades para utilizá-la através da leitura. O contato da criança com diferentes textos nas atividades de leitura, realizadas dentro e fora da escola, é de grande importância.

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 cotidiano das práticas sociais da leitura e da escrita. Com isto, é função do professor mediar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, ensejando na formação de cidadãos capazes de compreender os diferentes tipos de textos à sua volta para fazer a leitura de mundo. Para isto, o professor precisa organizar sua prática, a partir do planejamento, de modo que o aluno possa vivenciar diferentes metodologias de ensino

da leitura, possibilitando ao aluno condições de demonstrar sua oralidade, iniciando pelo relato de suas experiências de vida, através de textos diversos, sendo apropriado, principalmente, para aqueles que apresentam maiores dificuldades.

Para tanto, o professor precisa conhecer a história de vida dos seus alunos com suas experiências vivenciadas antes de irem para a escola. Este diagnóstico é fundamental e o ponto de partida para o planejamento da sua prática pedagógica. Pois no ensino da leitura deve-se considerar o conjunto das práticas sociais dos aprendizes.

O professor, no cotidiano da sua prática, deve refletir sobre as estratégias de leitura utilizadas com a preocupação de dar significado às práticas de leitura em sala de aula. Tais estratégias precisam ser ensinadas e desenvolvidas considerando os processos cognitivos que ocorrem na mente da criança, visto que ensinar a ler, também passa pela ação de despertar no aprendiz o gosto pela leitura, implicando diretamente no acesso ao conhecimento do que é necessário para sua inserção na sociedade, de forma prazerosa e emocionante.

Para uma melhor compreensão de como se dar a construção do conhecimento da leitura, o professor deve apreender o ponto de vista do aluno para entender como e porque ele pensa e faz sua leitura, procurando ainda, compreender também, o que é essencial e o que é desnecessário na leitura para decidir o que deve ser fundamental e o que deve ser complementar em sua ação docente, considerando também, a heterogeneidade da turma. Pois como afirma Oliveira (2008), “a atitude de abertura para incluir todos os alunos na sala de aula se materializa nos esforços e gestos concretos que o professor faz em relação a cada um deles”. E isto, é imprescindível na inclusão das crianças que apresentam maiores dificuldades de leitura na realização das atividades; junto aquelas mais avançadas na aprendizagem dessa habilidade.

Neste sentido, o professor precisar ser dinâmico e criativo para usar procedimentos metodológicos que atendam as diferenças individuais dos alunos. Nesta perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura precisa ser considerado como um ato intencional e com significado, em que os alunos possam adquirir informações através da problematização, do levantamento de hipóteses, da compreensão, do contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas.

O professor deve assumir uma postura de mediador, identificando os alunos que apresentam dificuldades para proporcioná-los diferentes alternativas de aprendizagem da leitura. Para isto, precisa desenvolver um trabalho diversificado e contextualizado, objetivando o desenvolvimento das dimensões pessoal e social dos alunos, mas respeitando sua natureza e a capacidade de construção de cada um, levando-os a refletirem sobre todos os conteúdos envolvidos no processo de aquisição da leitura.

Desta forma, o professor deverá levar em conta a curiosidade e o interesse dos alunos, respeitando seu conhecimento inicial, e ao mesmo tempo, proporcionar a ampliação desse conhecimento através da reflexão, da problematização e do confronto com o conhecimento científico. Esta construção do conhecimento pode ocorrer através da mediação com o próprio objeto do saber como livros, revistas, meios de comunicação de massa, jogos e brincadeiras, colegas de classe e com próprio professor. Assim, a sala de aula passa a ser constituída como um espaço privilegiado de interações, onde se reproduz as relações sociais e o aluno interage com o objeto do conhecimento, juntamente com o professor e os colegas.

Diante do exposto, os professores precisam, a partir da constatação da realidade de cada criança, desde os mais avançados aos que apresentam maiores dificuldades, para propor textos que possibilitem leituras diversificadas, sem forçar o ritmo de cada um, permitindo o hábito da leitura com significado para a criança pelo resto de sua vida. Tais textos podem conter uma variedade de gêneros, do tipo, contos, fábulas, poesias, crônicas etc., levando em consideração a idade da

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A AQUISIÇÃO ADEQUADA DA HABILIDADE DE LEITURA

criança e conhecendo o estágio de desenvolvimento da leitura de cada uma. Corroborando com a afirmação de Sandroni e Machado (1998, p. 23) quando afirmam que “o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da responsabilidade do professor que de uma hipotética e inexistente classe homogênea”.

Sabemos que o professor não é o único responsável por a tarefa de alfabetizar, porém, muitos alunos só têm acesso ao livro quando entram na escola, por diversos motivos. É preciso que o professor tenha os saberes necessários para mediar o processo da leitura de forma lúdica e prazerosa, sendo também, capaz de estimular no aluno curiosidades, vontade e necessidades de recorrer a ele, diversas vezes.

Nesta ótica, a prática da leitura de textos, sobretudo literários, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passa pela mediação do professor, que tem, dentre suas funções o papel de estimular o hábito da leitura, mas mantendo certos cuidados para que esta se torne uma tarefa a ser cumprida com o prazer de novas descobertas, de encantamento, estimulando a criança a querer aprender a ler mais e melhor, estabelecendo uma relação “boa e gostosa” com a leitura, levando-a a refletir e pensar no que ler e nas descobertas que faz através da leitura.

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar [...] Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião [...] E isso não sendo feito uma vez ao ano [...] Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e apenas repetitivo (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Compreendemos que, para a autora, a leitura de livros literários pode ajudar o aluno a desenvolver atitudes como: pensar, duvidar, se questionar, dar opiniões sobre determinados assuntos e assumir uma postura crítica diante do que ler. Porém, tal atividade precisa ser realizada no dia a dia da sala de aula, sem se tornar uma tarefa repetitiva e enfadonha, mas atividades de leitura que leve o aluno a discutir sobre o assunto lido, percebendo coisas boas ou ruins despertadas pela leitura, opinando criticamente sobre o conteúdo lido.

Portanto, o professor deve assumir um papel fundamental, cabendo a ele analisar os interesses dos seus alunos, com conhecimento amplo e seguro dos títulos e/ou Obras a serem trabalhados com os aprendizes, sabendo selecioná-los e trabalhar pedagogicamente, por meio de metodologias diversificadas de ensino que ensejem na aquisição da leitura fluída. Assim, a escola assumirá uma posição de produtora e socializadora do conhecimento, formando alunos com capacidade de fazer uso da leitura como um instrumento de desenvolvimento de conhecimentos da cultura acumulada e da realidade a sua volta, com consciência, ensejando em sua transformação e construção da sua cidadania plena, com capacidade de inserção adequada no contexto social no qual estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou o processo de aquisição da leitura, propondo estratégias metodológicas a serem utilizadas pelos professores, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de facilitar a aprendizagem da leitura, também considerando, este processo, com crianças que apresentam dificuldades em sua aquisição.

Desta forma, a partir da construção da fundamentação teórica sobre o processo de aquisição da leitura pela criança, deu-se ênfase às fases do processo de alfabetização propostas por Emília Ferreira e Ana Teberosky, e ainda tratando deste processo na perspectiva de Vygotsky e Piaget.

Neste sentido, com os resultados provenientes do estudo teórico foi possível o entendimento de que a aquisição da leitura é um processo que se desenvolve num ritmo próprio, e que sendo bem trabalhado pedagogicamente, respeitando o nível da criança e considerando todos elementos necessários a esta aquisição possibilita à aprendizagem significativa desta habilidade. Daí, a importância do comprometimento do professor em busca dessa significância.

A aquisição das práticas de leitura não se dá, simplesmente nos primeiros anos escolares, trata-se de um processo contínuo ao longo da vida, o que ocorre é o início da aquisição linguística e vai aos poucos se modificando e através da prática pedagógica adequada, superando dificuldades.

Diante disso, podemos conceber que lê na escola deve transpor suas paredes para o mundo real existente lá fora. Afinal, não há texto sem contexto e que a leitura exige significação, deve-se oportunizar em sala de aula situações que estimulem o prazer da leitura, que se bem explorada propicia à criança um bom desempenho escolar.

Para isso destacamos a importância do envolvimento por parte do professor com metodologias de trabalho diversificadas e prazerosas para dar sentido aos conceitos estudados, analisando o que pode e deve ser modificado e ampliado à sua prática em função da aprendizagem do aluno.

Assim, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura deve visar sua aquisição adequada e fluída, propondo conteúdos e estratégias metodológicas diversificadas para uma aprendizagem duradoura.

Diante dessa visão, todo conhecimento que a criança adquire em seu meio sociocultural, são conhecimentos prévios que devem ser valorizados e compreendidos como enriquecedores de experiências, favorecendo seu aprendizado e desenvolvimento e que devem ser utilizados como ponto de partida para a atuação do professor como mediador.

Sabemos que é um desafio para o professor trabalhar sua prática partindo dos conhecimentos prévios do aluno, principalmente, porque ele deve fazer uma reflexão de sua prática numa perspectiva consciente e condizente a fim de oferecer um ensino de boa qualidade, engrandecendo seu papel, mediando o processo de ensino e de aprendizagem, fortalecendo seu compromisso com a educação.

A aquisição da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é essencial para o aluno, a escola é o locus principal de promoção na aquisição dessa habilidade, devendo ser trabalhada no intuito de abrir os olhos do aluno para o mundo, refletindo sobre a sociedade existente, questionando a realidade, construindo e reconstruindo sua história.

Portanto, é importante perceber que, através de um trabalho docente adequado à realidade da criança é possível fazer com que a mesma perceba e descubra o mundo social e cultural da leitura, sua importância, suas diferenciações, especificidades, variedades e possibilidades, e construa a consciência de que ela é agente dessa prática e que sua parcela de interferência e produção como leitora é de larga expectativa e necessária para o seu próprio crescimento.

Diante das reflexões realizadas esperamos que este texto científico não só contribua com a formação dos professores alfabetizadores, mas também, com os profissionais da educação, ensejando em uma aprendizagem duradoura dos aprendizes da leitura, permitindo a estes se apropriarem desta faceta, usando-a e compreendendo-a adequadamente.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione.1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Série. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A AQUISIÇÃO ADEQUADA
DA HABILIDADE DE LEITURA**

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- COSTA, M. M. O professor e a leitura, a semeadura no campo da história. In: **Revista Brasil Aprende**. Nº 09, março, 2006.
- FARIA, A. R. de. **O pensamento e linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- FERREIRO, E. **Reflexão sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1993
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- GOUVÊA, M. C. S. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. (org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p.13-29.
- OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do Alfabetizador**. 7. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beta, 2008.
- PÉREZ, F. C.; GARCIA, J. R. (org.). **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?** Porto Alegre: Art. Med., 2001.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.
- _____. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RÊGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórica cultural da educação. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- RIBEIRO, V. M. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação e Sociedade, ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.
- SANDRONI, C. L.; MACHADO, L. R. **Acriança e o Livro**: guia prático de estímulo à leitura. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Alfeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

SCHOOL RELATIONSHIP X FAMILY IN THE CONTEXT OF INCLUSION OF DEAF STUDENTS NOT REGULAR EDUCATION

Eliane de Sousa Oliveira Rocha

Minicurrículo

Acadêmica do Curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI/PARFOR. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2007). Professora das faculdades EDUCARE, CETECS, IFETE, IEGV e nas Faculdades nos curso de Especialização Faculdade Montenegro e Educare.

E-mail: eliane.rocha2011@yahoo.com.br

Fernanda Martins Luz Barros

Minicurrículo

Orientadora. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2013), graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UFPI (2007). Professora assistente da Universidade Federal do Piauí /CSHNB - UFPI/PARFOR.

E-mail: nandamartins@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho analisa a relação entre a escola x família de alunos surdos no contexto educacional com a finalidade de investigar se ocorre a inclusão de alunos surdos no contexto escolar, bem como descrever a relação de inclusão família x escola no contexto educacional e assim refletir sobre o papel da escola e da família no processo de inclusão destes alunos, para que sejam identificadas as contribuições da parceria entre ambas as esferas. Este vem ao encontro para discutir sobre a importância da influência da família nesse processo, através de seu ambiente físico e social, contribuindo para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar. Este estudo é de natureza descritiva e baseia-se em uma análise qualitativa, sendo aplicado questionário a dez professores e a duas famílias de alunos surdos de uma escola regular da rede estadual de ensino, tendo como principais autores de fundamentação Klein (2002), Lacerda (1998), e Stainback (1999), além de leis brasileiras que tratam da inclusão do aluno com surdez. Diante da realização da pesquisa

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

conclui-se que a escola e a família compreendem a importância da inclusão do aluno surdo no contexto escolar, respeitando-o como sujeito surdo com sua identidade, diversidade e cultura.

Palavras-chave: Família. Escola. Língua de Sinais. Surdos.

ABSTRACT

This paper analyzes the relationship between the school and the family of deaf students in the educational context in order to investigate the inclusion of deaf students in the school context, as well as to describe the relation between family and school inclusion in the educational context and thus reflect on the role of the school and the family in the process of inclusion of these students, to identify the contributions of the partnership between both spheres. He comes to the meeting to discuss the importance of family influence in this process, through his physical and social environment, contributing to the development of the child in the school environment. This study is descriptive in nature and is based on a qualitative analysis, and a questionnaire was applied to ten teachers and two families of deaf students of a regular school of the state education network, Klein (2002), Lacerda (1998), and Stainback (1999), as well as Brazilian laws that deal with the inclusion of the deaf. The study concludes that the school and the family understand the importance of inclusion of the deaf student in the school context, respecting him as a deaf subject with his identity, diversity and culture.

Keyword: Family; School; Sign language; Deaf people.

INTRODUÇÃO

A escola e a família destacam-se como duas instituições fundamentais cuja importância só se compara à própria existência do Estado como fomentador dos processos evolutivos do ser humano, proporcionando ou inibindo seu crescimento físico, intelectual e social. Em um ambiente escolar, uma vez atendida às demandas psicológicas, sociais, culturais e consequentemente cognitivas, esse desenvolvimento irá acontecer de forma estruturada e pedagógica.

Tendo como princípio fundamental a união indissociável entre escola e família, este trabalho busca analisar como a relação entre a escola e a família de alunos surdos contribui para a aprendizagem destes em contexto educacional. Para tanto, é importante descrever a relação de inclusão família x escola no contexto educacional, assim refletindo sobre o papel de ambas no processo de inclusão de surdos, além de identificar as contribuições da parceria entre a família e escola para a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.

As discussões que envolvem as relações que a escola estabelece com a família têm sido discutidas no meio educacional. Desta forma, é essencial compreender como elas acontecem e se desenvolvem para propor uma revisão do papel de ambas no processo educacional, com a finalidade de melhorar o ambiente escolar, assim como as próprias relações entre os seus sujeitos.

Como a família constitui a fonte das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social, ela será um parceiro imprescindível na busca pelo cumprimento da função social da escola no que diz respeito à inclusão e cumprimento das leis que resguardam os portadores de necessidades especiais e assim cobrar a escola e colaborar no cumprimento das metas de aprendizagem dos alunos especiais, não relegando à escola todas as obrigações, mas caminhando lado a lado, de modo que o aluno possa se desenvolver em todos os aspectos da vida, pessoal e profissionalmente.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e caráter exploratório, em que, por meio de uma análise qualitativa, buscaremos compreender como a interação entre a escola e a família de aluno surdo pode contribuir para a inclusão e melhoria dos resultados de aprendizagem do aluno especial. Para tanto, fundamentamos nosso trabalho em autores como Klein (2002), Lacerda (1998), Stainback (1999), além de Leis brasileiras.

A família espera que a escola solucione as dificuldades de aprendizagem dos alunos, por sua vez, a escola espera da família um suporte para que as dificuldades sejam resolvidas. Desta forma, uma boa relação pode influenciar positivamente no desempenho escolar do aluno.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

O acompanhamento e a presença da família na vida de qualquer criança é importante para que esta se desenvolva, os quais têm o papel de oferecer-lhe um lugar para possam desenvolver-se com segurança e aprender a se relacionar em sociedade. Esse esforço torna-se ainda mais difícil para as famílias dos deficientes, exigindo de cada membro familiar uma redefinição de papéis, exigindo dos mesmos mudança de atitudes e novos estilos. Conforme Buscaglia (1993, p. 36):

Esse período inicial da vida é um dos mais importantes para o futuro das crianças com deficiência, pois é nesse momento que receberão ajuda para formar atitudes básicas em relação à sua ótica futura otimismo/pessimismo, amor/ódio, crescimento/apatia, segurança/frustração, alegria/desespero e ao aprendizado em geral.

A importância da influência da família se dá no fato de o lar e a vida familiar proporcionarem, através de seu ambiente físico e social, condições necessárias ao desenvolvimento da criança, antes de ir para a sala de aula é indispensável, na visão de Cambruzzi (1998, p.90):

Notar que as famílias são imprescindíveis no processo educacional dos filhos, pois as crianças demonstravam que estavam desenvolvendo autonomia, conscientização do outro e a convivência em grupo. Lembra que vale salientar que é fator fundamental a parceria escola/família, pois são agentes de transformação em termos individuais e, coletivamente, favorecem a mudança de visão, ainda distorcida, que a sociedade tem a respeito do deficiente.

Os pais de crianças com deficiência atuam como um espelho, que devolvem determinadas imagens ao filho, pois quando demonstra afetividade por alguém, essa pessoa torna-se espelho, refletindo um sentimento de afeto, desenvolvendo um vínculo de amor.

Esta interação afetiva em que se desenvolvem nossos sentimentos positiva ou negativamente é o lugar onde construímos a nossa autoimagem. Se a família do deficiente não buscar, desde cedo, a estimulação precoce adequada, se não acreditar que pode desenvolver habilidades e se o rotular como incapaz, irá se formar nesta criança uma imagem “pequena” de seu valor, podendo assim ter uma pessoa com autoestima baixa.

A família do deficiente ajuda a criar bons sentimentos, sendo importante elogiá-lo e incentivá-lo quando procura fazer alguma coisa, fazendo-o perceber que tem direito de sentir que é importante, que pode aprender, que consegue e que é respeitado por suas limitações.

Entretanto, para que a família desempenhe bem o seu papel, é importante que busque orientação, seja do próprio médico, psicólogos ou em centros de atendimentos a deficientes, para estabelecer metas realistas e adequadas às capacidades de seu filho, dando-lhe oportunidade de desenvolver-se sem superprotegê-lo ou sem pressioná-lo, nem compará-lo com outras crianças. Ross (1998, p. 241) destaca que:

O excesso de cobrança em relação ao desempenho da criança deficiente também pode gerar obstáculos no seu desenvolvimento. Há pais que criam fantasias, e na ânsia de ver seu filho progredir, causam crises de ansiedade capazes de desencadear problemas e dificuldades em lidar com frustrações. Atribui-se aos pais a responsabilidade pela formação da autoestima da

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

pessoa com deficiência, vinculando-se, portanto, a sua função quanto à formação emocional. Consequentemente os pais contribuem para a superação dos efeitos negativos da deficiência, favorecendo assim, a própria aceitação de sua condição.

Diante do contexto, permitir-se à construção de uma escola aberta à diversidade é, sobretudo, resgatar pré-conceitos e pré-concepções que sustentam argumentos que acabam por fundamentar e legitimar de forma inconsciente a prática profissional.

Trabalhar com alunos com deficiência tem o objetivo de resgatar a sua autoestima e identidade, partindo da valorização de suas potencialidades e respeitando todas suas limitações; assim, confirma-se o fato da família constituir-se como base indispensável para todas as pessoas.

A criança precisa intensamente de seu grupo familiar, é nele em que irá desenvolver seu processo de maturação, adquirindo habilidades motoras de que necessita. Necessita ainda desenvolver noções psíquicas relativas a essas habilidades, para que possa crescer e transformar-se em adulto. Os pais têm a função de ensinar aos filhos noções destinadas à defesa da vida, ensinar habilidades psicofísicas que vão se formando na criança no decorrer de seu desenvolvimento evolutivo, até alcançar a maturidade adulta.

A vida em sociedade é bastante complexa e caracterizada pela convivência de pessoas diferentes, a inclusão sugere a integração de todas as pessoas a fim de construir um entendimento comum de que a unidade e a pluralidade silenciem a existência humana na condição de diferente e anule a exclusão.

Toda criança com deficiência tem o direito de ser aceita como tal, primeiramente no âmbito familiar, seguindo-se da escola e sociedade, respeitada como qualquer cidadão, com direitos e deveres, mesmo sendo ela diferente. Pode-se afirmar que a relação escola e a família dos educandos possui alguns mitos, pois muitas vezes há um descompasso de ideias, apesar de ambas terem um objetivo central: o desenvolvimento pleno das crianças.

Esse fato pode ser causado por falta ou falha na comunicação entre as partes envolvidas, por não serem diferenciados os papéis de cada um durante o processo educacional, podendo levar ao conflito.

A escola, depois da família, é o espaço fundamental para o processo de socialização da criança. A inclusão das crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular, com o apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário, faz parte da atual política educacional brasileira. Portanto, todo o trabalho realizado pela escola terá maior êxito se acompanhado pelos membros da família dos deficientes.

Esse trabalho de acompanhamento dá segurança à criança e lhe permite desenvolver suas habilidades de forma tranquila. Alguns pais ainda não se conscientizaram da importância de seu apoio junto à instituição escolar de seus filhos, como também escolas que não incentivam essa parceria dos familiares na instituição.

Para Parolin (2003) os objetivos da escola e da família são os mesmos, ou seja, preparar a criança para o mundo. Para a criança com necessidades educacionais especiais essa parceria é de fundamental importância. A escola deve estreitar as relações, oportunizando um convívio dos pais dentro da escola para auxiliar no desenvolvimento.

Essa interação assume funções, como a demonstração de amizade, passando confiança e coragem para criança, pais cooperantes no processo de ensino-aprendizagem, tomada de conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento da criança e obtenção de informações do ambiente da casa e da rotina diária da criança.

A oportunidade de convívio com pessoas não portadoras de deficiência torna possível uma vida de normalidade para o portador de deficiência, que pode se perceber como uma pessoa

capaz e se desenvolver em todos os aspectos. Escola e família devem caminhar juntas no processo de aprendizagem. De acordo com Buscaglia (1993, p. 283):

[...] Estudos relacionados ao desenvolvimento paterno revelam o grande valor de pais bem informados como parte da equipe de reabilitação. Contudo, os pais só poderão prestar alguma ajuda se forem tratados com a mesma dignidade, consideração e respeito que qualquer outro membro da equipe poderia esperar [...].

É importante ressaltar como a participação dos pais na vida escolar de seus filhos é de grande relevância para que o mesmo desenvolva suas habilidades e competências no âmbito escolar e social. Cury (2003) destaca a importância de o trabalho ser realizado pela escola de forma conjunta com as famílias, ou seja, pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação. Afirma ainda que os pais nunca devem desistirem de seus filhos assim como os professores nunca devem desistir dos alunos, bem como, a escola deve aproximar-se a cada dia mais das famílias de seus alunos e formar com elas um trabalho de parceria.

Esse processo requer, para sua efetivação, a ação de múltiplos esforços e a participação de todos os segmentos da sociedade, para promover uma verdadeira mudança cultural em relação à diversidade e às potencialidades humanas.

Entender qual a divisão de trabalho desejável entre família e escola, e como ambas podem ajudar-se mutuamente em um processo em que nenhuma é autossuficiente, são perguntas em voga desde a criação do ensino universal em qualquer país. Essas questões são essencialmente controversas para a educação em geral, e no campo da educação inclusiva elas ganham importância ainda maior. Devido à sua novidade histórica, e por abalar um modelo educacional cujo princípio de base está cristalizado há séculos, a educação inclusiva renova e aprofunda a dificuldade daquelas questões.

Uma política educacional que adota essa filosofia tem um longo percurso de experimentação e de convencimento, ou seja, casos de inclusão atentam-se a diferenças e peculiaridades dos estudantes, com deficiência ou não. Cada caso traz especificidades a serem percebidas, inspirando novas práticas a serem testadas e replicadas, além de despertar resistências e serem diluídas construtivamente.

O ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR

No Brasil, os surdos têm sido excluídos do espaço escolar e têm se efetivado a aquisição da linguagem oral e escrita daqueles que frequentam as classes regulares. Por anos os surdos foram atendidos em sua escolarização em instituições filantrópicas: institutos, associações, entre outros.

As pessoas com surdez que atuam na educação usam o discurso multicultural, defendendo identidades não fixadas, pluralismo cultural, porém, enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez.

Para Damázio (2005), a escolaridade *guetificada* tem sido defendida pautada em cultura, língua e comunidade próprias para as pessoas com surdez e cuja posição se baseia em teorias que estão camuflando a visão segregacionista em nome das diferenças. Sabe-se que é um grande desafio transformar a escola existente, pois esta é a escola para todos e de todos, pois é necessário transformar suas práticas educativas, vencendo todos os desafios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9.394/1996) estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula (BRASIL, 1996).

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

O aluno surdo tem o direito de ser atendido pelo sistema regular de ensino, porém este pode ser um processo lento, pois a grande maioria dos professores da rede regular de ensino não está preparada para atender alunos com necessidades especiais.

Para Schwartzman (2000), os professores do ensino regular não têm sido preparados para lidar com crianças com necessidades educativas especiais e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas. Ainda conforme o referido autor,

[...] este tem por função traduzir, para a língua de sinais, o que professor está falando. Neste sentido, o professor continua explicando o conteúdo para os alunos ouvintes e espera que o intérprete faça o seu trabalho para que os alunos surdos sejam incluídos (SCHWARTZMAN *apud* SILVA, 2000, p.39).

É de suma importância a presença de um intérprete de libras para mediar a comunicação em sala de aula. Porém, não é possível incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete. É indispensável criar um ambiente favorável, na qual o aluno surdo possa desenvolver suas potencialidades. Assim, é preciso que o sistema de educação disponibilize nas escolas os recursos necessários a este processo, porém má realidade é bem diferente, o aluno surdo é integrado, mas na grande maioria das vezes não é incluído. Conforme Silva (2003, p. 32):

A integração escolar tem como objetivo inserir o aluno com deficiência na escola regular, porém, essa escola permanece organizada da mesma forma e é o aluno que foi inserido que deverá adaptar-se a ela. No entanto, no sistema de ensino inclusivo é a escola que se reorganiza para atender a especificidade de cada aluno. Sendo assim, o foco da integração é o aluno com deficiência e o foco da inclusão é o sistema de ensino que tem que oferecer um ensino de qualidade a todos.

Na prática, essa é uma realidade muito distante na maioria das escolas, pois muitas vezes elas não estão adaptadas ou se julgam sem capacidade para receber o aluno com deficiência. Assim, não incluindo os alunos, não há um entendimento comum de que a unidade e a pluralidade fazem parte da existência humana, perpetuando a exclusão.

Para Spenassato (2009) a maioria das escolas não apresenta um quadro de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, dentre esses, os surdos. Há ainda uma carência de salas apropriadas, materiais, recursos visuais, metodologias e professores especializados ou intérpretes, entre outros.

O aluno deve ser estimulado a pensar e raciocinar como os alunos ouvintes, cabendo ao professor desenvolver estratégias pedagógicas que despertem o interesse do aluno surdo. Porém, em muitas escolas, o ensino é transmitido pelos professores em uma perspectiva tradicional, sem levar em consideração as necessidades especiais do aluno surdo.

Conclui-se assim, que cabe ao professor usufruir de estratégias como: desenvolver novas metodologias de ensino, utilizar recursos diferenciados e processos de avaliação adequados, como forma de tentar minimizar a desigualdade e trabalhar a diversidade em sala de aula.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EM RELAÇÃO AO ALUNO SURDO

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado para dispor sobre a proteção dos alunos surdos, mais precisamente em seu IV Capítulo à educação, no Artigo 54, que é pertinente a esta pesquisa.

Art.54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente: III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (ECA, 1998, S.p).

A Lei nº 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases (1996) em seu Capítulo V da Educação Especial, que estabelecem as diretrizes para a educação especial, caracteriza a educação especial da seguinte forma:

Segundo esse artigo da LDB, a educação especial é uma modalidade de ensino que oferece e prefere que os educandos com necessidades especiais educacionais sejam matriculados na rede regular de ensino. Todos os educandos que tem alguma deficiência poderão matricular-se na rede pública de ensino, porém, caso não seja possível à inclusão imediata desse aluno, há o apoio dos serviços especializados em educação especial na própria rede de ensino regular, e esses atendimentos poderão ser feitos em classes especiais ou escolas especiais, dando o livre arbítrio sobre qual a melhor escolha a ser feita pelos familiares desse aluno com necessidades especiais educacionais.

Ainda na Lei de 9.394/96 foi formulado para esse fim, ou seja, para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e para adequar os conteúdos curriculares relacionados à série correspondente em que o aluno esteja, de acordo, com sua necessidade educacional. Tal documento oferece aos sujeitos com necessidades especiais estratégias inovadoras que os ajudam em sua inserção escolar, como a adaptação curricular conforme as necessidades do aluno com surdez devido ao grau e a perda de sua deficiência auditiva, que pode comprometer a aprendizagem.

Nesse documento há uma série de intervenções e adaptações para todos os deficientes, independentemente da deficiência e dos problemas que esse educando possa apresentar, inclusive em casos de limitação, como é o caso do aluno surdo ou cego. Vejamos:

A primeira adaptação faz referência à “dificuldade de comunicação” existente entre o aluno surdo e o professor, além de estabelecer a necessidade de usar a LIBRAS. Já a segunda diz respeito à metodologia de ensino a ser adotada, mas, de acordo com o grau de compreensão do aluno e da comunicação que ele utiliza, no caso, a LIBRAS. As adaptações de acesso ao currículo, adotar sistemas de comunicação alternativos para alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino - aprendizagem e na avaliação) (BRASIL, 1996, S.p).

Nesse sistema de comunicação alternativa, o aluno com surdez está inserido, pois às vezes, ele é impedido de comunicar-se oralmente por não dominar a Língua Portuguesa na modalidade oral, a não ser pelo uso da LIBRAS.

O professor deve sempre lembrar que há aluno surdo na classe, para adaptar os recursos necessários para sua efetiva e significativa aprendizagem, como os materiais de apoio visual, a fim de melhorar a aquisição dos conceitos trabalhados em seu cotidiano.

Entretanto, deve haver a diversificação curricular com os sistemas de apoio para uma criteriosa avaliação do aluno surdo, esse suporte favorece a eficácia na educação desse respectivo aluno. Nesse âmbito, sem o apoio dos profissionais, dos familiares do aluno com surdez, sem o uso dos recursos adaptados ao seu currículo, sem a contribuição da política educacional e apoio da educação especial e de recursos tecnológicos, é praticamente impossível que tanto a inclusão desse aluno, quanto a sua aprendizagem seja efetivada, mesmo em longo prazo, porque essa relação é biunívoca.

Portanto, é dever dos sistemas de ensino assegurar a acessibilidade do educando com Necessidades Especiais Educacionais, inclusive, para o aluno com surdez que utiliza a LIBRAS como meio de comunicação. Dessa forma, deve haver uma adaptação curricular que favoreça o

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

aprendizado da Língua Portuguesa, independentemente de qual abordagem adotada pelos pais desse aluno, como por exemplo, o bilinguismo, que usa a LIBRAS e a Língua Oral, citado nesse parágrafo.

A Lei nº 10.436 estabelece em seus artigos: Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui fato oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, S.p).

Portanto, no Brasil há diversas leis que garantem a permanência de alunos com necessidades especiais educacionais, porém tais leis não são respeitadas de maneira significativa, ou por falta de recursos ou pela má vontade do meio educacional. Entretanto, mesmo que de forma lenta, vemos uma melhora no sentido de garantir a permanência destes em sala de aula regular.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 65), “cada tipo de pesquisa possui, além do núcleo comum de procedimentos, suas peculiaridades próprias”. Nesse sentido, a pesquisa é considerada como um estudo dirigido para a aquisição de um determinado conhecimento, que favorece a solução de problemas teóricos, práticos ou operativos, mesmo estando esse problema dentro do contexto do dia a dia do homem.

Assim, a pesquisa bibliográfica desenvolvida é de cunho exploratório, sendo construída a partir de periódicos nacionais, teses de doutorado e dissertações de mestrado, livros e documentos de órgãos públicos, citados por autores renomados como Klein (2002), Lacerda (1998) e Stainback (1999), além de Leis brasileiras. A coleta de dados foi feita a partir de dois questionários, aplicados a dez professores (apêndice A), identificados com a sequência de 1 a 10, e à família dos alunos surdos (apêndice B), identificados como família A e B, com o propósito de levantar o máximo de informações relacionadas ao tema discutido. Além disso, foram realizadas observações em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Jaicós-PI, onde há 02 alunos surdos matriculados no ensino regular, ambos também na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Iniciamos a análise pelo questionário aplicado à família dos alunos surdos, identificados com família A e B, com a seguinte pergunta: Em sua opinião, a política educacional de inclusão para os alunos surdos em sala regular favorece a aprendizagem? A família A e B, acreditam que a integração entre a escola e a família é importante para o desenvolvimento integral dos filhos, pois acreditam que o acompanhamento dos pais é fundamental para estimular o desenvolvimento dos filhos, não só na escola, mas na vida.

Neste sentido, Guzzo e Tizzei (2007, p 54), [...] afirmam que a família e a escola representam importantes contextos que contribuem para o desenvolvimento da criança, seja de forma positiva ou negativa, principalmente, na forma de integração que ambos funcionam. A família e a escola devem caminhar juntas na promoção da aprendizagem dos alunos(filhos).

Em seguida, foi questionado se na opinião deles a política educacional de inclusão para os alunos surdos em sala regular favorece a aprendizagem. Os pais responderam que sim, porém enfatizaram que não há inclusão na escola, porque eles estão apenas inseridos na sala regular.

Ao serem questionados se eles achavam que os professores estão preparados para trabalhar com o deficiente auditivo, os pais responderam que não e justificaram que os professores não sabem Libras, ou seja, não há comunicação entre os alunos surdos e os professores.

A família A, respondeu “os professores não se comunicam com minha filha, alegam não saberem Libras e pelo o que eu sei não estão estudando para aprenderem, os professores dizem que é difícil Libras”. A família B, relata no seu questionário que os professores são bons, só não sabem Libras”. Nos registros fica claro que os professores não sabem Libras e não procuram fazer cursos ou capacitações pra a aprender.

Em seguida, os pais foram indagados sobre as metodologias utilizadas pelo professor, se elas são específicas para o aluno surdo ou existem diferenças de acordo com a especificidade de cada aluno. Os mesmos responderam que não há diferenciação entre as metodologias ou avaliações de alunos surdos e as empregadas com os alunos ouvintes. Os professores não trazem para sala de aula metodologias novas ou adequadas para o ensino dos alunos surdos, exemplo disso é que as avaliações e trabalhos são iguais, tanto para alunos surdos como para os alunos ouvintes.

Segundo Carvalho e Barbosa (2008), um ambiente de colaboração em que as atividades são compartilhadas entre surdos e ouvintes é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, pois assim estarão sendo respeitadas e aceitas as diferenças individuais. A partir disso, vê-se a necessidade de refletir sobre uma didática flexível que ofereça o mesmo conteúdo curricular e que respeite as especificidades do aluno surdo sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem. Na prática, os professores ministram as aulas através de diálogos orais e atividades escritas sobre temas abordados durante o percurso das mesmas, muitas vezes não inclusos no planejamento, não englobando a forma de aprendizagem ou o desempenho necessário ao aluno surdo.

Foi questionado sobre a presença de intérprete em sala de aula e como é feita a mediação com o aluno surdo ao longo do processo de ensino-aprendizagem em caso de não existência deste profissional. Os pais responderam que na sala de aula não há intérprete e a comunicação acontece com a ajuda de parentes dos alunos surdos que estudam na sala de aula por meio de mímicas, gestos, pois ambos os surdos ainda estão fazendo a aquisição das Libras.

Ao serem indagados sobre quais são os meios de comunicação utilizados pela família para se comunicar com o aluno surdo (a), a família A e B responderam que através de gestos e mímicas, pois eles não sabem Libras. A família A diz que está fazendo cursos para aprender Libras e participam das aulas na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), a família B, Apenas a aluna surda participa das aulas na sala de AEE.

Ainda abordado se existe interação entre o professor da sala regular e a família do aluno surdo no tocante à integração do aluno na sala regular e ao seu processo de aprendizagem, ambos as famílias responderam que não, mas não justificaram sua resposta, deixando a questão vazia.

A última pergunta questiona se eles consideram a participação da família do aluno surdo no processo de inclusão na escola regular um fator importante para a sua aprendizagem e socialização. Ambas responderam que sim; a família A ressalta a importância da inclusão para que o aluno surdo seja estimulado a se desenvolver e a aprender na sala de aula regular; já a família B colocou a necessidade de os alunos aprenderem a Libras desse cedo para que melhor ocorra a aquisição do conhecimento.

Assim, percebe-se que os pais avaliam como essencial a integração família-escola e a participação dos mesmos no processo escolar dos filhos, e que mesmo que não tenham o tempo suficiente para se inserir no contexto escolar, defendem que sua participação é essencial para a aprendizagem da criança.

De acordo com Oliveira (2001), as reuniões são momentos onde os pais podem expor como compreendem o desenvolvimento dos filhos e apresentar suas insatisfações. Portanto, é preciso refletir sobre as diversas formas de convidar os pais a participarem do processo educacional das crianças.

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

A participação dos pais em reuniões ainda é insignificativa perante as necessidades que a escola apresenta, pois os pais devem estar presentes na escola, constantemente e não somente nas reuniões, conselhos e outras atividades extraordinárias. Percebe-se que os pais estão preocupados com o desenvolvimento dos filhos, por isso participam das atividades escolares para se informar sobre o processo de escolarização.

Oliveira (2001) afirma que a escola deve procurar convidar os pais de uma forma mais atrativa a participarem das reuniões, e mostrar que o espaço aberto a eles é para expor suas dúvidas e insatisfações referentes ao desempenho da escola e também como está o comportamento dos seus filhos.

Para Ribeiro e Lomônaco (2002), através dos encontros com os pais, a escola sente-se segura quando estabelece um vínculo para adquirir mais informações, procurando trocar ideias, na busca das soluções dos problemas que se deparam no cotidiano.

Em Análise dos questionários dos professores verificou-se que todos os docentes ministram aulas para os dois alunos surdos da escola, que todos têm graduação e especialização, estando de acordo com a Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que estabelece que os professores das escolas de educação precisam ter graduação.

Ao serem interpelados sobre a possibilidade de ter um aluno surdo em sua sala de aula e em caso positivo, como foi essa orientação, os 10 docentes responderam que não foram orientados sobre os alunos surdos na sala de aula. Ao comentarem a quanto tempo trabalham com alunos surdos, os professores 2, 4, 6 e 7 disseram que ministram a dois anos e os demais começaram este ano, todos afirmaram que se sentiriam melhor se tivessem intérpretes ou se soubessem Libras.

Questionados se tiveram Libras como disciplina curricular ou até mesmo conteúdos referentes ao processo educacional de alunos surdos ao longo de sua formação acadêmica, os professores 3, 4, 5, 8 e 9 afirmaram que não tiveram essa disciplina, os demais docentes 1, 2, 6, 7 e 10 tiveram acesso apenas à parte teórica, pouca prática, o que consideram insuficiente para haver comunicação com seus alunos surdos. Assim, utilizam como alternativa para a comunicação gestos ou mímicas com os alunos surdos, comentaram também que nunca participaram de cursos voltados para educação de surdos; os professores 3, 4, 5 e 10 dizem terem feito oficinas em educação especial, mais não voltados para a Libras.

Em seguida foi indagado sobre as dificuldades que os alunos surdos apresentam para assimilar alguns conteúdos e quais as adaptações fazem nas atividades propostas. Relataram que procuram estratégias para melhor comunicação, e que utilizam os parentes dos alunos surdos que estudam na sala de aula para criar um canal de comunicação; em relação às atividades, não fazem diferenciação das destinadas aos alunos surdos ou ouvintes. Afirmam a dificuldade de comunicação ser a maior barreira nesse processo de interação e aprendizagem.

Prosseguindo, foi perguntado como o professor pode ajudar no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. As respostas foram bem parecidas, dentre elas estão a formação de professores, a realização de capacitações, oficinas, minicursos, além da compra de materiais, da disponibilização de intérprete na escola e do oferecimento do curso de Libras para os professores. O professor 4 destacou: “Precisamos humanizar as pessoas para que elas percebam a importância da inclusão”; já o professor 7 diz que é preciso “sensibilizar toda a comunidade escolar e a sociedade para a importância e valorização do ser com deficiência”.

Como sugestão a aprendizagem do surdo ocorre através de fontes visuais (cartazes), vivências (teatro), entre outras estratégias. Entretanto, os professores não trabalham com imagens, poucos utilizam data show, impossibilitando que esse processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira eficaz. Assim, a equipe entrevistada além de confeccionar a apostila em Libras, como também poderia desenvolver os materiais a serem utilizados em cada aula, por exemplo, cartazes, slides ou jogos a serem utilizados, para assim ajudar o aluno a ser incluído no ensino.

Há vários impedimentos na implantação de metodologias para os cursos de formação dos professores para o ensino de surdos como a falta de investimentos por parte do governo em cursos e na capacitação dos professores, desconhecimento de como elaborar trabalhos em grupo e adaptar textos para que o aluno surdo possa produzir de acordo com seus conhecimentos.

Inquiridos se a família do aluno surdo participa da inclusão deste na sala regular de ensino e em caso afirmativo como ocorre, todos responderam que os pais só vão à escola quando convocados para reuniões. Todos concordam que a presença da família no processo de inclusão do aluno surdo na sala regular é importante, pois elimina barreiras, acreditam ser algo necessário esta parceria escola x família.

Na percepção dos docentes, para que as crianças adquiriram conhecimentos, todos devem trabalhar conjuntamente, a escola e família. Assim com a participação dos pais em programações realizadas pela escola, a família deve se envolver com o ambiente escolar, tornando harmonioso o convívio entre as duas instituições.

De acordo com Oliveira (2001), o envolvimento escola-família, aumenta o empenho e interesse dos pais em participar do processo escolar dos filhos como corresponsáveis. Sobretudo, é necessário que haja uma relação de diálogo, onde as partes envolvidas possam expressar formas de saída para os problemas educacionais.

Essa articulação entre família-escola é importante para o desenvolvimento escolar dos alunos, mas em alguns casos a escola não proporciona essa articulação. Talvez esteja faltando dialogar mais com os pais dos alunos surdos e assim promover uma interação entre as instituições, para o crescimento educacional dos mesmos.

Em relação à formação global dos filhos, a escola sozinha não dá conta de gerar essa formação, sobretudo tem que haver uma parceria, pois a família é o primeiro grupo social que eles pertencem, devendo esta, juntamente com a escola, desenvolver o processo educacional.

Conforme Cardoso (2009), os pais devem desempenhar uma posição de supervisores da proposta pedagógica e colaborar com ações que promovam a parceria família-escola. Por outro lado, para a escola, é importante o apoio da família, pois os pais cooperativos ajudarão a estimular na criança o desejo pela aprendizagem.

A função social da escola é contribuir para o desenvolvimento global (social, afetivo, cognitivo, cultural, ético, etc.) do ser humano e propiciar oportunidade de aprendizagem sistemática, moldando o comportamento do sujeito num processo progressivo.

Para Cardoso (2009), o desempenho social da escola está na prática de uma nova relação e por isso requer a revisão de seu funcionamento, conteúdos, metodologias e atividades, como também na maneira de tratar e instigar o aluno quanto a sua auto expressão, autovalorização, corresponsabilidade, curiosidade, autonomia e constituição para seu conhecimento. Uma nova proposta exige alteração no paradigma de escola e na postura dos professores.

Segundo Anastácio (2009), a família é a principal referência da criança, pois de fato a casa e a vida familiar proporcionam, por meio do ambiente físico e social, condições imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade da criança e de seus aprendizados. Percebe-se que escola e família, como instituições sociais, têm a função de promover e tornar o ser humano apto para as necessidades vivenciadas no cotidiano.

Como afirma Pellanda (2006, p.181), na inclusão o fato mais importante é ter a coragem e o empenho para transformar o ideal em realidade, apesar dos desafios e barreiras que surgem no decorrer do caminho. Na prática, observamos que este é um caminho longo, porém necessário e urgente. A inclusão de fato do aluno surdo nas salas regulares só ocorrerá com o suporte primordial do interprete e dos professores adequadamente formados e preparados para o ensino aprendizagem dos mesmos. A proposta de inclusão dos alunos surdos descrita nos documentos

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

precisa sair do papel. Neste sentido, o governo federal, por meio do MEC, deve promover condições que favoreçam o processo de inclusão, dando o suporte necessário para novas formações para professores de Libras, intérpretes de tradutores de Libras, e incentivando os professores da rede regular para capacitações e treinamentos em Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos neste trabalho tiveram o propósito de aprofundar conhecimentos sobre a importância da relação entre a família x escola de alunos surdos no contexto educacional no ensino regular e suas implicações para o processo de aprendizagem desses discentes.

Neste sentido, os dados obtidos permitiram analisar a legislação brasileira sobre a educação e outros autores que evidenciaram, em relação às transformações familiares ocorridas historicamente, que essas mudanças foram motivadas pela transformação da visão do surdo na sociedade, influenciada por novos estudos e fatores econômicos e sociais.

Assim, pela análise dos dados, foi possível perceber que a família se modificou ao longo dos tempos, assim como seu papel no desenvolvimento da aprendizagem. A escola, por sua vez, tem como papel estimular a construção do conhecimento nas áreas do saber, consideradas fundamentais para o processo de formação de seus alunos. É importante que ela seja estimuladora do conhecimento por parte do aluno, não apenas mais uma entidade a excluí-lo.

É essencial a união dessas duas instituições sociais (família/escola), pois a influência que ambas têm no processo farão com que a aprendizagem da criança seja satisfatória. Nesta perspectiva entende-se que as consequências da influência familiar no desenvolvimento da aprendizagem propõem que os alunos surdos que têm um bom acompanhamento familiar têm um bom rendimento escolar, podendo evitar até a reprovação e, portanto, entende-se que a família tem um papel central no desenvolvimento da aprendizagem deste indivíduo.

A criança quando nasce, desde cedo se apropria dos conceitos e culturas que estão inseridas em seu meio. Portanto, ressalta-se que se houvesse a parceria entre família e escola as coisas seriam mais fáceis. Entretanto, essa relação impõe barreiras, o que acaba dificultando.

Para que isso seja evitado, é necessário que a instituição educadora oportunize situações para que os pais dos alunos surdos se sintam interessados em fazer uma visita à escola para saber sobre o rendimento escolar do filho, sua integração e desenvolvimento sociocultural; e cabe também à família exercer o seu papel como parte estimuladora da construção do conhecimento, visitando a escola periodicamente, sem ser preciso receber convite para participar da vida estudantil do filho.

Acredita-se que a participação dos pais na escola amplia as possibilidades para uma relação mais próxima e para o desenvolvimento do aluno com surdez. Apesar de tantas dificuldades, é preciso que pais e escola busquem, da melhor maneira possível, desenvolver uma parceria e estimular o desenvolvimento dos alunos.

Conclui-se, portanto, que afetividade e aprendizagem são inseparáveis, pois por meio deste vínculo o aluno sentirá confiança e motivação para aprender, o que resultará em um ensino de qualidade e mais inclusivo.

Referências

ANASTÁCIO, A. H. A. K. **A participação da família no contexto escolar da educação infantil em uma escola privada de Sinop**. 2009. Disponível em: [http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/fot_1565micuoft_woud_-_anne_kelly\(1\)_pdf.pdf](http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/fot_1565micuoft_woud_-_anne_kelly(1)_pdf.pdf). Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Tradução de Raquel Mendes. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CARDOSO, A. R. **Escola e pais separados: uma parceria possível**. Curitiba: Juruá, 2009. p- 66-94.

CARVALHO, E. de C.; BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva**, 2008. Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

CAMBRUZZI, R. de C. S. Estimulação Essencial ao portador de Surdez. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu – PR: Anais... Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, 1998, p. 86-90.

CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: Editora McGraw-Hill, 2002.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 21. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DAMÁZIO, M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374273>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005. 306p.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, p.155-170, jul. 2006.

SILVA, L. R. **Família x Escola: uma parceria que dá certo**. Portal Educação, 2003.

PAROLIN, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PELLANDA, C. **Possibilidade de inclusão no sistema público de ensino**. In:

PAROLIN, I. **Aprender a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

OLIVEIRA, L. P. de. **Uma relação tão delicada**. Belém, 2001. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacaodelicada.pdf>, Acesso em: 20 jul. 2018

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

RIBEIRO, M. N.; LOMÔNACO, J. F. B. Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho. In: PROENÇA. M.; MENEVÉ. M. **Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.123-150.

SPENASSATO, D. **Inclusão de alunos surdos no ensino regular**: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

SCHWARTZMAN, J. S. Histórico. Em J.S. Schwartzman (org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 2000.

ROSS, P. R. Pressupostos da integração: Integração frente à realidade educacional. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. , Foz do Iguaçu – PR. **Anais...** Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, p. 239-43, 1998.

MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

MULTIMODALITY AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES IN THE ENGLISH TEXTBOOKS

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Minicurrículo

Mestrando pelo Programa Interdisciplinar em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), campus da Universidade Estadual do Ceará (2017). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas; Administração de Recursos Humanos e gestão de pessoas pela FTDR/CE. Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes/UCAM (2017). Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Atualmente é professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Escola Estadual: EEFM Egídia Cavalcante Chagas e Professor Coordenador da Área de Linguagens (PCA, 2016 a 2017).

E-mail: geimesraulino@yahoo.com.br

Leopoldina Ramos de Freitas

Minicurrículo

Possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (2011) e especialização em Língua Inglesa pelas Faculdades integradas de Jacarepaguá (2011-2012). Atuou como tutora da Universidade Federal do Ceará e foi professora efetiva na E.E.E.P. Pedro de Queiroz Lima. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e mestranda no programa Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da FECLESC/UECE. Tem experiência na área de ensino, com ênfase em Linguística, Letras e Artes.

E-mail: leopoldina_90@hotmail.com

RESUMO

O livro didático é um recurso fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Desde seu processo de criação, ele tem passado por muitas mudanças, principalmente em seus

MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

aspectos visuais. A presença de um maior número de imagens, o uso de layouts mais sofisticados que proporcionam a integração entre texto e imagem, dentre outros fatores, configuram este material como um gênero discursivo multimodal. Através de uma revisão bibliográfica, este artigo tem como objetivo verificar como o livro didático de língua inglesa colabora com o processo de construção de identidade dos estudantes que o utilizam. Os resultados demonstram que escolha do que é representado neste recurso didático contribui para o estabelecimento de relações de poder, veiculação de ideologias e construção de identidades. Conclui-se que a ênfase dada na organização dos LDs está, sobretudo no foco ao conteúdo gramatical, pois grande parte dos autores veem o processo de ensino e aprendizagem como um conjunto de regras formais a serem apreendidas. A análise das atividades presentes nos materiais didáticos revelou que há pouco espaço para a cultura dos aprendizes, assim como poucas oportunidades, para que eles exerçam livremente suas identidades.

Palavras-chave: Livro Didático. Multimodalidade. Construção de Identidades.

ABSTRACT

The textbook is an important resource of languages teaching and learning process. Since its development, it has undergone many changes, mainly in its visual aspects. The presence of many images, the use of more sophisticated layouts that provide the integration between text and image, among other factors, configure this material as a multimodal discursive genre. Through a bibliographical review, this article aims to verify how English textbooks collaborate to the construction of identities. The results show that the choice of what is represented in this didactic material contributes to the establishment of power relations, ideology transmission and identity construction. It is concluded that the emphasis in the organization of ILDs is, especially in the focus on grammatical content, since most authors see the teaching and learning process as a set of formal rules to be apprehended. The analysis of the activities present in the didactic materials revealed that there is little space for the culture of the apprentices, as well as few opportunities, for them to freely exercise their identities.

Keywords: Textbooks. Multimodality. Identity Construction.

INTRODUÇÃO

O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma (BRASIL, 2012, p. 72).

Trabalhar atualmente com a multimodalidade e o ensino de línguas na ótica dos letramentos tornou-se uma necessidade, considerando a relevância que os textos multimodais ganhou em muitos grupos sociais, sobretudo o uso de imagens nas aulas de língua inglesa, porque estas favorecem a criatividade na construção de sentidos, evitando que aprendizes, especialmente os que têm pouco conhecimento linguístico, permaneçam presos à decodificação e à procura do sentido e das intenções do autor em um determinado texto escrito (FERRAZ, 2014; MIZAN, 2014; BARROS; COSTA, 2017).

Neste contexto, o livro didático (LD) assume, no discurso pedagógico, um papel fundamental enquanto objeto facilitador do ensino e do trabalho dos professores. Desde seu processo de criação, este material tem passado por inúmeras transformações para se adequar às novas perspectivas metodológicas de ensino. Além das mudanças relacionadas a assuntos didáticos, o LD tem mudado, especialmente, no que diz respeito aos aspectos da organização visual.

Van Leeuwen (2008), a partir de uma abordagem pautada na semiótica social, defende que se a realidade na representação visual pode ser vista de diferentes perspectivas, resultando em distintas interpretações e fazendo emergir uma necessidade maior na análise profunda desse tipo de representação. Essa análise pode torna-se mais significativa quando visa fornecer aos leitores interpretações críticas como aquelas feitas em estudos de análise de discurso crítica. Evidenciando que toda prática comunicativa/discursiva é de natureza ideológica, dessa forma os estudos críticos tentam divulgar essas ideologias e, portanto, fornecer ao público uma consciência crítica.

Em outras palavras, a presença de um maior número de imagens, o uso de layouts mais sofisticados que proporcionam a integração entre texto e imagem, dentre outros fatores, configuram este material como um gênero discursivo multimodal. A escolha do que é representado neste recurso didático, fruto de interesses comerciais e políticos, acaba contribuindo para o estabelecimento de relações de poder, veiculação de ideologias e construção de identidades. E objetivando perceber como essas relações sociais, práticas discursivas e fenômenos multimodais com o Livro Didático (LD) se desenvolve teórico-metodologicamente através das práticas de ensino de línguas que as seções a seguir foram desenvolvidas.

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A MULTIMODALIDADE

Com o objetivo de tornar os livros didáticos visualmente atraentes, os autores, os editores e os diagramadores estão explorando cada vez mais o potencial multimodal desse gênero por meio das imagens, dos textos, do layout e das atividades. Devido a essa estruturação semioticamente complexa, o LD acaba orientando o ensino de línguas com base em parâmetros textuais/discursivos multimodais. Para compreender como a multimodalidade contribui para a construção de identidades nos materiais didáticos, faz-se necessário conhecer alguns conceitos que norteiam pesquisas nesta área.

Semiótica Social

A semiótica social é uma ciência que tem como foco o processo de significação enquanto construção social. Nessa perspectiva, a escolha dos signos e a construção dos discursos são motivadas por interesses específicos, de modo que, para se compreender os processos e estruturas da linguagem, é necessário levar em conta a dimensão social e considerá-la como ponto de partida para analisar os sistemas de significado. A referida ciência desenvolveu-se a partir dos estudos de três escolas.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), a primeira delas foi a escola de Praga, que desenvolveu, entre aos anos de 1930 e 1940, trabalhos no campo da arte a partir da linguística estudada pelos formalistas russos. A segunda foi a escola de Paris, que estendeu as ideias de Saussure para os estudos sobre música, cinema, fotografia e moda. A terceira escola, denominada Semiótica Social, originou-se na Austrália na década de 1980 e contou com as contribuições de Halliday, Gunther Kress e Theo Van Leeuwen.

Segundo Kress (2010, p. 54), “a semiótica social é um campo de estudo, cujo principal interesse é o sentido, em todas as suas formas, representado por quaisquer modos e inserido em um contexto social”. A abordagem da semiótica social enfatiza o conceito de signo segundo a sua produção, formas de articulação e interpretação. Os signos são sempre recém-criados no ato da interação social e a relação entre sentido e forma surge do interesse dos produtores.

De acordo com Lima (2015, p. 38-39), “a escolha dos signos é motivada por razões sociais que refletem relações de poder que constituem os atos comunicativos e caracterizam os

mecanismos de controle dos grupos sociais dominantes”. Dessa forma, quando produzimos um signo, escolhemos a representação mais apropriada do que desejamos significar, em outras palavras, é o interesse que direciona a seleção dos atores sociais que são guiados pelos meios formais de representação e comunicação.

Na percepção de Lima (2015), o sentido transmitido por um signo é produzido em condições sociais específicas e é propagado por diferentes agentes e instrumentos. Os sujeitos envolvidos no processo de comunicação interagem com outras pessoas e desenvolvem suas mensagens tendo como base seu interesse em um objeto. Eles escolhem o que consideram ser mais apropriado para representar este interesse dentro de um processo de produção, recepção e interpretação. O receptor da mensagem, por sua vez, vai definir os aspectos que serão analisados tendo como base suas experiências sociais.

Por fim, a semiótica social estuda não só o que é dito pelos textos, como também as estratégias que o autor do texto utilizou para externar o que foi proferido. Nessa perspectiva, essa ciência estuda todos os tipos de construções textuais, sejam elas produzidas por meio da linguagem escrita, oral e/ou visual. No contexto da semiótica social surgiu a multimodalidade. Este termo, multimodalidade, data dos anos 1920 e teve origem na psicologia da percepção. Uma percepção multimodal integra a informação recebida através de diferentes sentidos.

Multimodalidade

A multimodalidade ocorre quando diferentes modos semióticos são utilizados na construção de um texto e cada modo contribui com suas próprias características para completar o sentido deste. Entre os diferentes modos semióticos podemos citar a escrita, a imagem, a cor, a tipografia e o som, entre muitos outros. Até mesmo a organização composicional destes modos interfere na construção de sentido de um texto multimodal.

A Semiótica Social e a multimodalidade buscam compreender todos estes modos de representação que compõem os textos verbais e não verbais. Para Lima (2015), os textos, ao empregarem uma variedade de modos de comunicação conjuntamente, têm se tornado cada vez mais multimodais. Partindo do pressuposto de que na construção de um texto nunca utilizamos apenas um modo semiótico, mas no mínimo dois, chegamos à conclusão de que os textos são e sempre foram, em sua maioria, multimodais. Contudo, apenas recentemente tomamos consciência desse aspecto dos textos, haja visto que a multimodalidade tem se tornado cada vez mais presente devido ao surgimento das novas tecnologias.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996; 2006), diferentes modos semióticos estão envolvidos na construção de textos. Cada uma das modalidades presentes tem capacidade própria de representação e comunicação, de acordo com a cultura. Além dos elementos próprios da língua e da organização dos textos, as imagens também são fundamentais na construção de sentidos. Para Vieira (2007), os textos multimodais figuram como eventos concretos de situações sociais. Desta forma, a construção das linguagens verbal e não verbais presentes nos textos multimodais mostram como os signos são regidos por um sistema linguístico cultural e arbitrário.

No que diz respeito à relação entre LD e multimodalidade, Predebon (2015) afirma que, devido a sua configuração semioticamente complexa, o LD acaba orientando o ensino de línguas com base em parâmetros textuais multimodais. Os LDs estão permeados de textos multimodais cuja decodificação depende dos contextos linguístico, situacional e cultural.

Dessa forma, é necessário refletirmos sobre as identidades que são construídas no LD por meio das imagens, dos textos, do layout e das atividades que são reproduzidas neste material didático, uma vez que a maneira como estes elementos estão organizados faz com

que a leitura seja direcionada, fazendo com que o leitor assimile o discurso ideológico que ali foi veiculado.

Segundo Vieira (2015, p. 43), “a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita”. Sendo assim, uma análise multimodal deve levar em consideração todos os modos semióticos presentes no texto, pois eles “descrevem como as semioses podem representar a verdade do mundo real; como as imagens constroem a realidade; como elas recortam o mundo e como intencionalmente podem omitir detalhes” (VIEIRA, 2015, p. 45).

Cabe ressaltar que Barros e Costa (2017) ao analisarem o ensino de língua inglesa na contemporaneidade na perspectiva dos estudos da Semiótica Social quanto à multimodalidade aduzem que

[...] a imagem, por exemplo, recurso semiótico frequentemente encontrado em livros didáticos e, portanto, presente no contexto de sala de aula, poderia deixar de ser entendida como “[...] redundante, conteúdo secundário subordinado ao texto escrito” (LEMKE, 2006, p. 3, tradução nossa). Isso porque a utilização de diferentes modos representacionais implica, nos dizeres de Lemke (2006, p. 6), “uma multiplicação, no sentido de que o resultado não é apenas uma soma das contribuições [desses modos], como se eles fossem independentes um do outro”, mas uma mútua interação em que cada modo “contextualiza e especifica ou altera os sentidos que construímos com a contribuição de cada um dos outros [modos]” (*ibid.*) (BARROS; COSTA, 2017, p. 136).

Ou seja, Fernandes e Almeida (2008) apontam que é impossível conceber nossas leituras sem as representações visuais, já que elas estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Ainda de acordo com eles:

[...] as imagens mostram grande eficácia no plano da expressão. Deixaram de ser apenas suportes de informação mediados pelo texto escrito para se tornar a própria informação. Ocupam hoje outro lugar. Elas não mais apenas coexistem com o texto escrito, elas constituem um outro texto (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 31).

A leitura de textos visuais/multimodais exige a compreensão das significações que são concebidas a partir da interação entre texto, imagem, leitor e contexto. Com o intuito de organizar o estudo da modalidade visual presente nos textos multimodais, Kress e van Leeuwen (1996; 2006) criaram a *Gramática do design visual* (GDV) e desenvolveram os pressupostos para a análise dos elementos que compõem as imagens. A GDV considera as imagens como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita. Vieira (2007, p.55) afirma que esta gramática “[...] pode orientar tanto a análise de uma pintura quanto de um layout de uma revista, assim como de uma tirinha ou de um gráfico científico”.

Kress e van Leeuwen desenvolveram os estudos da GDV com base na Gramática Sistêmico-Funcional, idealizada por Halliday, que caracteriza três funções para a linguagem: a ideacional que representa as experiências do mundo exterior e interior; a interpessoal que expressa as interações sociais e a textual que determina a estrutura e o formato do texto. Na GDV são empregadas três categorias para análise de imagens que também são conhecidas como metafunções: representacional, interativa e composicional.

A metafunção representacional é responsável por organizar a experiência e a interpretação do real, em relação a tudo o que é representado. Kress e van Leeuwen (1996; 2006) estabelecem duas estruturas de representação: a narrativa, que descreve os participantes representados em ações, reações processos; e a conceitual, que apresenta os participantes em termos de classe, estrutura e significado.

MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

A metafunção interativa diz respeito às interações sociais entre o produtor de um signo e o receptor. Os autores designam quatro aspectos como representativos dos processos relativos à comunicação interativa: contato, distância social, atitude e modalidade. As interações, segundo a *Gramática do design visual*, ocorrem através de três dimensões: contato, distância social e perspectiva. A primeira delas, o contato, é determinado pelo olhar dos participantes representados.

A distância tem relação com o tamanho do enquadre da imagem, de forma que o participante representado na imagem pode aparecer mais próximo ou mais longe do leitor/observador. A forma como as imagens aparecem podem revelar as diversas relações existentes entre os participantes representados e os observadores, pois o campo de visão acaba por refletir diferenças de proximidade entre os indivíduos.

A perspectiva é outra dimensão através da qual as relações entre os participantes representados e os interativos são construídas. Kress e van Leeuwen (1996; 2006) declaram que, na cultura ocidental, há dois tipos de imagens: subjetivas e objetivas. As imagens subjetivas mostram uma perspectiva central, na qual o observador vê o participante representado na imagem através do ponto de vista em que a imagem foi construída. Por sua vez, as imagens objetivas, não apresentam nenhuma perspectiva, pois nelas aparece tudo o que o produtor da imagem quer que apareça, não conferindo nenhuma importância à relação estabelecida com o observador. Através da perspectiva pode-se estabelecer maior ou menor poder entre os participantes na imagem.

As imagens refletem o mundo exterior e proporcionam aos alunos situações mais legítimas; além disso, as perspectivas dos alunos de falantes de língua-alvo, sua cultura, sociedade, estilo de vida e até mesmo atributos físicos serão diretamente afetados pela forma como as imagens nos livros didáticos de EFL as representam (TAHRIRIAN; SADRI, 2013). Contudo, eles podem expor os alunos a ideologias específicas intencionalmente, uma vez que, como Van Dijk (1995) afirma visivelmente, as ideologias podem ser transmitidas não apenas pelo modo verbal, mas também pelos modos semióticos não verbais, como imagens e filmes, enfim, aos textos verbo-visuais (multimodais) que compõem os livros didáticos para fins específicos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A metafunção composicional refere-se às formas como as imagens podem ser analisadas com relação à estrutura e ao formato do texto. Através dela os elementos textuais são criados, reconhecidos e organizados em unidades que serão posteriormente representadas visualmente. São considerados elementos textuais visuais os parágrafos, os infográficos, as imagens e os números, entre outros. Esta função é formada por três elementos: valor de informação, saliência e *framing*. O primeiro deles remete aos locais em que os elementos da página são colocados; o segundo exerce efeitos sobre a atenção do leitor ao fazer uso de contraste, de fundos e de tamanhos relativos; já o último, depende da presença ou da ausência de elementos como linhas, fios e cores que conectam ou desconectam espaços, sentidos e informações.

Reconhecendo que os textos presentes no LD são de natureza multimodal e de posse do referencial teórico sobre multimodalidade, veremos alguns conceitos que direcionam as pesquisas sobre livro didático em nosso país.

O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS (LDI)

Predebon (2015) defende que os LDs normalmente buscam acompanhar mudanças tecnológicas, políticas, sociais, culturais e econômicas que interferem diretamente em seu processo de produção. Estudos históricos mostram que o material didático assume diversas funções e identidades que podem variar consideravelmente conforme o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino e os métodos de aprendizagem. Choppin (2004) destaca

quatro funções que podem ser assumidas pelo LD: a função ideológica e cultural, a referencial, a instrumental e a documental.

A função ideológica e cultural exercida pelos LDs é a mais antiga e remonta à constituição dos estados nacionais e ao desenvolvimento dos principais sistemas educativos. O livro didático tornou-se um dos elementos essenciais da língua, cultura e dos valores das classes dominantes, assumindo, assim, um importante papel político. Através desta função, os LDs podem aculturar ou doutrinar os estudantes, operando como um instrumento de construção de identidades. O processo de acultramento promovido por eles pode ocorrer de forma ostensiva ou de maneira dissimulada, o que não o torna menos eficaz.

A função referencial diz respeito ao fato dos LDs, enquanto fruto de programas de ensino e depositários de conteúdos educativos, colaborarem na transmissão de técnicas, conhecimentos e habilidades que determinados grupos sociais querem transmitir às novas gerações. Esta função também é conhecida como curricular ou pragmática.

Através da sua função instrumental, o livro didático pode colocar em prática métodos de aprendizagem e proporatividades que, de acordo com o contexto, objetivam facilitar a memorização dos conteúdos ou favorecer a aquisição de competências disciplinares pelos estudantes.

O fato dos LDs apresentarem um conjunto de documentos, textuais e icônicos, configura sua função documental. A leitura desses documentos em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal dos estudantes e favorecem sua autonomia podem levá-los a desenvolver um espírito crítico.

É importante concebermos este material didático em uma perspectiva crítica, visto que a imagem da sociedade apresentada por ele é proveniente de reconstruções que obedecem a motivações diversas, de modo que, na maioria das vezes, as representações da sociedade presentes nele está mais relacionada a forma que os produtores do livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é. Para Choppin (2004, p. 557), o livro didático “[...] não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada [...]”.

Segundo Predebon (2015), o contexto de produção do livro didático de inglês (LDI) revela a existência de uma rede de relações, fundamentalmente políticas, responsável por regular, orientar e avaliar sua produção. A criação do Decreto-Lei nº 1006, em 30/12/1998, que instaurou uma política de legislação e controle de produção e de circulação do LD no Brasil, assim como a implantação do PNLD são exemplos de políticas públicas do Ministério da Educação que fortalecem o acesso a este material didático no nosso país.

Enquanto instrumento mediador de práticas educacionais e produto de contextos culturais, sociais e políticos, o livro didático pode ser considerado um gênero discursivo. Bakhtin (2003) entende os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados de campos específicos da atividade humana. Podemos citar quatro argumentos que configuram o livro didático de inglês como gênero discursivo:

- 1) apresenta organização retórica relativamente tipificada; 2) compreende um evento comunicativo situado em práticas sociais de ensino de línguas; 3) possui papel social estabelecido, em vista de um contexto de produção, publicação e consumo; e, dessa maneira, 4) está orientado por objetivos comunicativos culturalmente reconhecíveis (PREDEBON, 2015, p. 85)

De acordo com Silva (2015), como gênero, o LDI absorve outros gêneros. É através dessa absorção que os estudantes estabelecem contato com textos exemplares de gêneros diferenciados.

MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

A formação dos textos presentes no material didático abrange o código verbal ao fazer uso de inúmeros recursos gráficos e tipográficos, como as fotos, os desenhos e as cores, por exemplo. Com o objetivo de tornar o LD mais atraente, os produtores exploram os recursos citados anteriormente conferindo-lhe uma configuração multimodal e semioticamente complexa.

Conforme Choppin (2004), os avanços da semiótica fizeram com que as ilustrações do livro didático deixassem de ser vistas como meros enfeites do texto, uma vez que a iconografia didática exige uma articulação semântica entre texto e imagem. Mesmo com estes avanços, alguns aspectos do LD, como organização interna, divisão em capítulos, parágrafos e diferenciações tipográficas, entre outros, são negligenciados. Para aquele autor, recursos como “a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações” (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Na qualidade de gênero discursivo multimodal, o LDI pode vir a “[...] perpetuar identidades hegemônicas ou abrir espaços para o surgimento de novos projetos identitários” (TILIO, 2012, p. 122). Nessa perspectiva, alguns pesquisadores da área da linguística aplicada têm se interessado pelo estudo das práticas identitárias no LDI. Em seus estudos, eles investigam, por exemplo, como ocorre o processo de construção de identidades de raça, de gênero e de classe, bem como os estereótipos presentes neste material didático.

Os livros didáticos atendem a interesses comerciais, políticos e das instituições que os adotam, de modo que eles acabam contribuindo para o estabelecimento e/ou perpetuações de relações de poder e de veiculação de ideologias. Esse caráter dos LDs é potencializado pelo fato deles serem:

[...] destinados a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica (CHOPPIN, 2004, p. 560).

Tilio (2006) argumenta que o discurso reproduzido no livro didático de inglês, devido ao papel central que ele ocupa, exerce forte influência na formação das identidades sociais dos alunos, visto que “as escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em um determinado momento” (TILIO, 2006, p.19).

Na próxima seção serão abordadas algumas definições acerca do conceito de identidade a fim de que possamos compreender o processo de construção de identidades sociais no LDI e qual o impacto deste material sobre as identidades dos estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE IDENTIDADE

Segundo Hall (2005), a questão da identidade está sendo bastante discutida, visto que as velhas identidades se encontram em declínio, ocasionando o surgimento de novas identidades. Para este autor, a chamada “crise de identidade” pode ser vista como parte de um processo maior de mudança que está deslocando estruturas e abalando quadros de referências que outrora fixavam os indivíduos no mundo social. O conceito de identidade em si é muito complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido pelas ciências sociais. Diante desta afirmação, Hall (2005) apresenta três concepções muito diferentes de identidade: a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo configurava-se como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação. Seu núcleo interior desenvolvia-se de maneira estável e permanecia o mesmo durante toda a sua existência. Esse sujeito tem sua origem em alguns movimentos históricos, dentre eles podemos citar o Humanismo Renascentista, que colocou o homem no centro do universo, e o Iluminismo, que o representou como alguém racional e científico. Podemos perceber que essa concepção de sujeito e identidade era um tanto quanto individualista.

A concepção de sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que os sujeitos não são autônomos nem autossuficientes. Conforme esta visão, a identidade é formada através da interação entre o indivíduo e a sociedade. O sujeito ainda mantém a sua essência, mas ela é formada e modificada através do contato com mundos culturais externos e com as identidades que são oferecidas por eles.

O sujeito pós-moderno é visto “como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p. 12). A identidade, nesta concepção, é definida de forma histórica, e não biológica, e está em um contínuo processo de formação e transformação, de modo que, ao longo da vida, uma pessoa pode assumir inúmeras identidades em diferentes momentos. Neste sentido, alguns autores propõe o uso do termo “identificações”, que, para Souza (1994, p.197-198 *apud* FREITAS, 2005, p. 233) significa “marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire não sua unidade, mas sua singularidade”. De acordo com Hall (2005, p.13):

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

É no contexto da pós-modernidade que o discurso da globalização se torna um fator importante a ser considerado no processo de construção de identidades, tendo em vista que nossas vidas são facilmente afetadas pelos acontecimentos que ocorrem em outros países. Hall (2005, p. 67) define globalização como “um complexo de processos e forças de mudança” que está poderosamente deslocando as identidades culturais e nacionais.

Tilio (2006) classifica identidade cultural como um componente da identidade social, uma vez que o indivíduo, ao longo de sua vida, absorve diferentes identidades culturais provenientes de diferentes culturas e as torna parte da(s) sua(s) identidade(s) social(is). Para Hall (2005, p. 48), as identidades nacionais “não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Ainda de acordo com este autor, uma cultura nacional busca unificar seus membros em termos de classe, gênero e raça, independentemente do quão diferente eles sejam, apenas para representá-los como pertencentes a uma mesma família nacional.

Hall (2005, p.69) estabelece três possíveis consequências da globalização sobre as identidades culturais e nacionais:

As identidades nacionais estão se desintegrando como resultado do crescimento da homogeneização cultural do “pós-moderno global”. As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando o seu lugar.

Tilio (2006) considera a globalização desigual, visto que o globalizado é fruto da produção cultural ocidental que domina as redes globais. Na opinião deste mesmo autor, os efeitos da globalização são contraditórios, pois:

MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

A mesma compressão tempo-espço que diminui distâncias e faz fronteiras desaparecerem proporciona efeitos opostos. Por um lado, a interconectividade leva à difusão de diferentes conhecimentos, contribuindo para uma maior heterogeneização do mundo. Por outro lado, ao se considerar os efeitos reais da globalização, o que parece estar havendo é uma homogeneização do mundo, mais especificamente uma ocidentalização, e mais especificamente uma americanização [...] (TILIO, 2006, p. 50).

Conforme Giddens (2002, p.15 *apud* TILIO, 2006, p. 50), a globalização “carrega a forte marca do poder político e econômico americano”. Desta forma, é preciso estar atento a forma como o livro didático de Inglês contextualiza o aspecto ideológico da língua inglesa como o idioma da globalização. Tilio (2006) salienta que o ensino deste idioma deve objetivar a inclusão social, o acesso e a inserção dos não-falantes-de-inglês-como-primeira-língua no mundo globalizado. Para isso, devemos reconhecer as diferenças e as diversidades culturais e atentarmos para a forma como o idioma e à cultura ensinados são abordados em relação ao idioma e a cultura dos aprendizes. É importante ter em mente que a aquisição de conhecimentos a respeito de uma nova língua e de uma nova cultura tanto pode integrar os estudantes em uma sociedade global, como também pode ser usada como instrumento de dominação ao promover uma dominação cultural através da homogeneidade.

Na percepção de Santos (2013, p. 54), a identidade é “[...] construída no/pela língua/gem, quando discursos são produzidos nas interações sociais. Assim, identidades são discursivamente re/construídas”. O discurso, desta forma, configura-se como uma prática social através da qual as relações sociais e as identidades são construídas e onde os participantes estão sujeitos a relações de poder. O LDI, enquanto gênero do discurso, pode, portanto, influenciar o ensino/aprendizagem de inglês, legitimando identidades e perpetuando as relações de poder impostas.

Castells(2010) reconhece três formas de construção de identidades: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto. Através da identidade legitimadora, os valores, as crenças e as ideologias das instituições dominantes são perpetuados, legitimados e reproduzidos. Em contrapartida, a identidade de resistência caracteriza-se por resistir à identidade legitimadora. A identidade de projeto, além de oferecer resistência à identidade legitimadora, também busca a construção de uma nova identidade para substituí-la. Para Santos (2013), os sujeitos podem aceitar as identidades sociais que lhes são impostas de forma subserviente, assumindo um “posicionamento passivo”, ou podem assumir um “posicionamento ativo” ao tomar posições que eles acham que devem ocupar resistindo às formas de poder importas.

Além dos conceitos sobre identidade acima discutidos, para que possamos compreender quais aspectos das identidades de gênero/sexualidade, raça/etnia e classe estão presentes no livro didático, faz-se necessário discutir alguns conceitos relativos a estas concepções de identidades. As identidades de gênero e de sexualidade estão envoltas em questões amplas e que envolvem perspectivas teóricas variadas. Segundo Santos (2013), a estilização do corpo através dos gestos corporais e dos movimentos constroem as identidades de gênero. “É dessa repetição e estilização dos atos performativos que surge a possibilidade de ruptura dos gêneros dominantes, o que implica na subversão de uma repetição, substituindo-a por outra destoante” (SANTOS, 2013, p 68-69).

É importante percebermos que as identidades de gênero estão ligadas às identidades de raça/etnia e às identidades de classe, uma vez que:

[...] ser homem ou mulher, pertencer a uma classe superior ou inferior, ter uma identidade heterossexual ou homossexual, ser branco ou negro são fatores que fazem da identidade um construto complexo uma vez que todos esses aspectos – acrescidos de muitos outros que se

situam entre os polos desses binarismos – se influenciam no seu processo de construção, ou seja, as identidades de gêneros são (re)construídas à medida que se relacionam com as identidades de raça/etnia e classe, por exemplo, sendo que o contrário também é verdadeiro (SANTOS, 2013, p.69)

Barbosa (2011), afirma que o termo raça é utilizado para fazer referência a características biológicas e genéticas, a saber, cor da pele, textura do cabelo e tipos de nariz, entre outros. Por sua vez, o termo etnia, para esta autora, diz respeito ao conjunto de elementos que pertencem a um povo que compartilha a mesma experiência, religião e/ou cultura. O conceito de etnia, nesta perspectiva, não está associado a características biológicas. As identidades étnico-raciais seriam “construções sociais – localizadas temporalmente – a partir dos fenômenos de classificação e de hierarquização, indícios das lutas de poder que contradizem a visão de identidades de raça/étnica como naturais e/ou dadas” (SANTOS, 2013, p. 76).

Baseadas em uma concepção materialista, as identidades de classe costumam representar os indivíduos de acordo com o poder aquisitivo que possuem. Nesta percepção, eles são vistos como pertencentes a três classes sociais: a classe alta, a média e a baixa. Esta divisão estabelece uma hierarquia que pressupõe a existência de dominantes e dominados, bem como de lutas pelo poder. É importante salientar que, de acordo com Santos (2013) fatores como riqueza, educação, emprego e comportamento também interferem na construção das identidades de classe.

Na seção a seguir discutiremos como ocorre o processo de construção de identidades no livro didático de inglês a partir de uma revisão bibliográfica de algumas pesquisas nesta área.

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LDI

Abordaremos aqui os resultados dos estudos de Santos (2013) e Tilio (2006). O primeiro autor investigou as identidades dos falantes representados nos diálogos do LDI em relação ao seu caráter múltiplo, isto é, identidades de gênero/sexualidade, de raça/etnia e de classe; já o segundo, examinou o discurso presente nos livros didáticos de ensino de inglês e sua relação com a construção de identidades sociais dos alunos.

Santos (2013) optou por investigar, em sua pesquisa, um livro da série *Interchange*, que é composta por quatro volumes: *Interchange Intro*, *Interchange 1*, *Interchange 2* e *Interchange 3*. Esta série, produzida nos Estados Unidos, foi escrita por norte-americanos e destina-se a um público de aprendizes de inglês que engloba jovens e adultos. Dentre os livros que compõe a coleção, o escolhido por Santos para ser analisado foi o *Interchange 3*. Este material está dividido em 16 unidades que buscam desenvolver as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) dos aprendizes por meio de atividades propostas em diferentes seções.

Em sua análise, Santos (2013) utilizou os diálogos da seção *Conversation* do já referido LDI. É importante salientar que todos estes diálogos são ilustrados e gravados em áudio, o que caracteriza este material como multimodal. A presença da multimodalidade foi levada em consideração na pesquisa, uma vez que Santos (2013, p. 112) presume que as ilustrações são “modos discursivos que re/constroem identidades sociais e operam dentro do domínio ideológico e hegemônico que perpassam as diversas práticas do discurso”. O autor afirma que, em sua metodologia de análise de dados, investigou os textos multimodais do livro *Interchange 3* com base nas três metafunções propostas pela GDV de Kress e Van Leeuwen (1996; 2006).

Com relação à construção das identidades de gênero/sexualidade dos falantes representados no LDI em questão, os resultados apontaram que elas são construídas tendo como referência o

MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

sexo deles enquanto homem e mulher, ou seja, “são construídas apoiadas no binarismo “homem/mulher” em referência, na respectiva ordem, ao masculino/feminino” (SANTOS, 2013, p. 173). Essa construção se dá através de uma repetição estilizada de atos que comumente se atribuem ao gênero masculino e ao gênero feminino. Verificou-se nos diálogos que os falantes “[...] assumem comportamentos que são, socialmente, atribuídos ao homem ou à mulher, além da identificação de seus gêneros pela personalidade e traços físicos, vestimenta, timbre de voz, relacionamentos e/ou espaços sociais [...]” (SANTOS, 2013, p. 171).

Para Santos (2013), o *Interchange 3* contribui para a construção de identidades homogêneas, visto que os homens e as mulheres são representados como se partilhassem um mesmo ponto de vista sobre as qualidades que cada um deles deseja encontrar no sexo oposto, como por exemplo, as mulheres representadas em alguns diálogos buscam [...] encontrar em seu par as seguintes características: qualidades de liderança, potencial de lucro, bom senso de humor, inteligência, habilidades empregatícias e sucesso” (SANTOS, 2013, p. 173).

Além disso, este autor também observa em sua análise que as identidades de gênero/sexualidade são, de certa forma, “[...] estilizadas pelo timbre de voz dos/as falantes de modo que, ao se ouvir os diálogos, os timbres mais graves se referem aos homens e os mais agudos, às mulheres, o que ajuda a demarcar, claramente, as identidades masculinas e femininas (SANTOS, 2013, p. 174). Em sua concepção, essa estilização não deveria acontecer, tendo em vista que “[...] os timbres dizem respeito a questões biológicas, eles não devem ser, de modo algum, fixados a ponto de representar todos os homens como tendo timbres graves, por exemplo” (SANTOS, 2013, p.174).

Nas ilustrações presentes no *Interchange 3* as vestimentas dos falantes representados ajudam a construir identidades de gêneros que coadunam com o discurso hegemônico sobre a forma correta de se vestir no que diz respeito a um código de vestimenta padrão para homem e mulher. Elas representam modos de se vestir que estão intrinsecamente relacionados ao masculino e ao feminino, de modo que os homens são masculinizados e as mulheres são feminizadas por meio das roupas que vestem e de seus respectivos adereços. Neste sentido, com relação as identidades de gênero/sexualidade, Santos (2013, p. 181) conclui que no LDI analisado “são incluídos/as, unicamente, o homem que é masculino e a mulher feminizada; somente homens e mulheres que fazem investimento em práticas e desejos eróticos de natureza heterossexual”.

Ao analisar as representações de raça/etnia no LDI em questão, Santos (2013) afirma que ele representa três raças: a branca, que está presente na maior parte dos diálogos, a negra e a amarela. Nos dezesseis diálogos analisados, o negro é representado em apenas dois deles, ao passo que falantes da raça amarela são representados em quatro diálogos. Para o autor, a representação da identidade da raça negra limita-se a fazer referência aos traços físicos dos personagens, uma vez que, nas duas ilustrações em que aparecem, os negros são representados com cabelos crespos, lábios grossos e com nariz largo. Além disso, enquanto os personagens representantes das identidades de raça branca e amarela aparecem nas mais diversas situações, os personagens de identidade negra, nos dois momentos em que são representados, estão somente em situações problemáticas.

No que diz respeito às identidades de classe construídas no LDI, Santos (2013) revela que os falantes representados nos diálogos usufruem de capital econômico, que inclui propriedades, bens e renda. Ademais, temos o fato de todos eles vestirem roupas em boas condições, não havendo nenhuma representação que sugira estado de pobreza ou de pouca renda. Ao confrontar estes aspectos com o contexto onde este livro circula e é consumido, o autor chega à conclusão de que este material cria “posicionamentos que mais excluem do que incluem os/as aprendizes

do processo de ensino-aprendizagem de LE¹, visto que muitos deles parecem carecer de capital econômico” (SANTOS, 2013, p. 195).

Tilio (2006), em sua pesquisa, analisou doze livros² de ensino de inglês pertencentes a seis séries didáticas, nos níveis iniciante e intermediário, a fim de descobrir qual discurso estava presente nestes LDIs e qual a relação deste discurso com a construção das identidades sociais dos alunos. Estes livros foram escolhidos de acordo com parâmetros de variação em relação aos seus objetivos comunicativos, local e data de publicação, público alvo e mercados consumidores. Foram analisados, em cada LDI, os tópicos e os contextos culturais, as atividades propostas e a organização estrutural do material. De acordo com Tilio (2006, p.196):

A partir dos resultados da análise da representação que os livros didáticos fazem do mundo e do espaço dado ao aluno para que manifeste sua voz, é possível discutir como estes livros didáticos contribuem para a construção de identidades dos alunos. A representação do mundo e a inserção do aluno neste mundo é o primeiro fator determinante de quais identidades serão construídas por estes alunos, que podem se reconhecer ou não como parte deste mundo, se têm lugar ou não neste mundo. Além disso, precisam de voz para construir suas identidades, caso contrário são oprimidos pelas identidades legitimadoras impostas pelos livros.

Ao verificar a representação que os livros didáticos reproduzem do mundo, Tilio (2006) observou que eles podem representar o mundo de forma real ou de forma irreal, idealizado e sem conflitos. Para ele, os livros que representam o mundo desta última forma expõem os estudantes a discursos idealizados que podem levá-los a reprimir certas identidades que construiriam no mundo real.

No que diz respeito aos aspectos contextuais representados nos LDIs, Tilio (2006) afirma que eles tendem a reproduzir um mundo fundamentalmente americano e europeu. Este fator contribui para que os alunos busquem uma maior identificação com os lugares representados do que com suas próprias origens. Nesta perspectiva, o autor alerta que, ao não se sentirem parte do mundo representado, os alunos podem tentar negar suas identidades ou podem reconstruí-las na intenção de se adaptarem a este mundo.

A forma como os LDIs está organizada, na maioria das vezes, enfatizando o conteúdo gramatical mostra que grande parte dos autores veem o processo de ensino e aprendizagem como um conjunto de regras formais a serem apreendidas. A análise das atividades presentes nos materiais didáticos revelou que há pouco espaço para a cultura dos aprendizes, assim como poucas oportunidades para que eles exerçam livremente suas identidades. Tendo como base o estudo dos aspectos contextuais, as atividades e a organização dos LDIs, Tilio (2006; 2012) chega a consideração de que os materiais didáticos podem intervir não só no processo de construção de identidades dos estudantes, como também em suas crenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e se apropriar didaticamente do livro didático de língua inglesa como um gênero discursivo multimodal situado em um dado contexto sociocultural abre espaço para percebê-lo como um poderoso instrumento capaz de legitimar identidades dominantes, perpetuando as relações de poder impostas. Enquanto professores, podemos e devemos aperfeiçoar nossa

1 A sigla LE foi usada para abreviar o termo Língua Estrangeira.

2 Os livros analisados por Tilio (2006) em seus estudos foram: English File 1, English File Intermediate, New Headway English Course Beginner, New Headway Intermediate, American Headway Starter, American Headway 3, Interchange Intro, Interchange 3, Interlink 1, Interlink 6, Great 1 e Great 4.

MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

prática pedagógica no uso estratégico e planejado do livro didático de modo a refletir sobre qual(is) discurso(s), ideologias, comportamentos linguísticos dos usuários da língua estão sendo propagadas por ele.

Na maioria das vezes, as relações sociodiscursivas e as identidades que estão em questão durante o processo de ensino e aprendizagem passam despercebidos e são apagadas socialmente. Este trabalho objetivou contribuir para a conscientização e reflexão dos professores acerca do papel do livro didático na formação pedagógica e social de seus alunos.

Por fim, no que concerne à análise teórico-metodológica deste estudo, pode-se concluir que uma abordagem integrada de teorias pode ser capaz de lidar com os aspectos visuais de materiais ELT adotados para o ensino de língua inglesa. Por isso, é importante refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nos contextos da sala de aula com atividades de leitura e escrita multimodais produtivas e atraentes, usando os textos verbo-visuais em função da interpretação, da compreensão e da aprendizagem linguística significativa.

Logo, perceber os textos que integram multissemioticamente os LDs é crucial, percebendo como eles incorporam o modo visual de comunicação, porque podem, intencionalmente ou não, ter acesso a materiais que não respondam as questões de representação identitária, posicionamentos, ideias, valores em um determinado contexto de produção, recepção e consumo de textos (PAIVA; LIMA, 2017). Ou seja, os professores necessitam estar cientes das funções representacionais, composicionais e interativas que podem ser exercidas por outros modos além do texto verbal, especialmente no uso integrativo de imagens cujo substancial papel é *letrar visual, crítico e multimodalmente o alunado* (PAIVA, 2017).

Finalmente, defende-se neste estudo que as imagens (textos multimodais) são de papel significativo nos processos de aprendizagem e ensino e, como decorrência, sua presença não deve ser tomada como meramente decorativa e, sim, como instrumento para mediação/assimilação de reflexões, aprendizagens e debates constantes numa sociedade que se tornou cada vez mais tecnologizada, midiática e globalizada (BUZATO, 2016).

Referências

BARBOSA, L. M. de A.. **Relações étnico-raciais em contexto escolar**: fundamentos, representação e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, W. V. B.; COSTA, M. A. M. C. Multimodalidade e ensino de língua inglesa na perspectiva dos letramentos. **Revista Letras Raras**, v. 6, n. 2, p. 132-143, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/811/520>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BUZATO, M. E. K. (org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada**: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2016.

BRASIL. MEC. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 18 jul. 2016.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255-270.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FREITAS, A. C. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, K; FERREIRA, D. M. M. (org.). **Políticas em linguagem**: perspectivas identitárias. São Paulo: Mackenzie, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996] 2006.

KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010. p. 54-81.

LIMA, E. A. **Multimodalidade e leitura crítica**: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015. Disponível em: <http://www.uern.br/controledepaginas/defesas2015/arquivos/3539eliete_alves_de_lima.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 271-282.

PAIVA, F. J. de. O. Uma análise de discurso crítica em aspectos de Linguagem e de recursos persuasivos no slogan *Você muda, a gente cuida*, da natura plant shampoo. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão-GO, v. 21, n. 1, p. 67-94, jan./ jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/52229/25322>. Acesso em: 19 ago. 2018.

PAIVA, F. J. de. O.; LIMA, A. M. P. Práticas inovadoras e o uso das mídias digitais por professores na formação continuada em língua portuguesa do PNEM. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/5634>. Acesso em: 10 ago. 2018.

**MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS**

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica:** letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Pós-graduação em Letras, Santa Maria-RS, 2015.

SANTOS, M. S. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira:** uma perspectiva crítica. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14065/1/2013_MarceloSousaSantos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. J. W. (org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade:** desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. São Paulo: Pontes, 2015. p. 35-61.

TAHRIRIAN, M.H; SADRI. E. Análise de Imagens no Curso Iraniano de Ensino Médio EFL Livros. **Jornal Iraniano de Linguística Aplicada** (IJAL), p. (2) ,137-160 2013.

TILIO, R. C. A construção social de gênero e sexualidade no livro didático de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, A. J. (org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012, p. 121-143.

_____. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva:** culturas, identidades e pós-modernidade. 2006. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras, Rio de Janeiro-RJ, 2006. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

VAN DIJK, T.A. Análise do discurso como análise ideológica. In: SCHAFFNER, C; WENDEN, A. (ed.). **Língua e Paz.** Aldershot: Dartmouth Publishin, 1995. p. 17-33.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics.** New York: Routledge, 2011.

_____. **Discurso e prática:** novas ferramentas para análise crítica do discurso. Nova York: Oxford, 2008.

VIEIRA, J. A. A multimodalidade nos eventos de letramento In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. (org.). **Introdução à multimodalidade:** contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. p. 43-72.

_____. **Reflexões sobre a língua portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO

CHALLENGES OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING OF THE DEAFER

Jairo de Carvalho Guimarães

Minicurrículo

Doutor em Educação (UFRJ). Professor adjunto II do Curso de Administração do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Coordenador do Curso de Administração do CAFS. Professor-formador do PARFOR desde 2012.

E-mail: jairoguimaraes@ufpi.edu.br

Luzânia da Silva Leite

Minicurrículo

Licenciada em Pedagogia, graduanda em Letras – LIBRAS, especialista em LIBRAS com docência no Ensino Superior.

E-mail: luzaniasilva@hotmail.com

RESUMO

Ao tratar da inclusão dos discentes surdos nas Escolas Técnicas Federais de Ensino, muito se fala sobre o acesso e permanência em escolas da rede regular de ensino. Nesta perspectiva, surge o seguinte problema: quais os desafios encontrados por docentes e intérprete no percurso formativo dos surdos nas Escolas Federais de Ensino Técnico de Florianópolis? O objetivo deste estudo é descrever os desafios encontrados por docentes nas práticas pedagógicas, buscando indicar quais os principais entraves para o desenvolvimento da prática docente enquanto profissional do campo. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza descritiva-exploratória e recorreu à entrevista semiestruturada para materialização dos dados. Constatou-se que é comum atribuir os problemas a terceiros (educando e intérprete), transferindo, assim, as responsabilidades cabíveis aos docentes. Neste cenário, os surdos deixam de desenvolver ativamente a plenitude do conhecimento.

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO

Palavras-chave: Inclusão. Discente Surdo. Intérprete. Desafios.

ABSTRACT

When discussing the inclusion of deaf students in the Federal Technical Schools of Education, much is said about the access and permanence in schools of the regular network of education. In this perspective, the following problem arises: what are the challenges encountered by teachers and interpreters in the formative course of the deaf in the Federal Schools of Technical Education in Floriano? The objective of this study is to describe the challenges faced by teachers in pedagogical practices, seeking to indicate the main obstacles to the development of teaching practice as a professional in the field. The research has a qualitative, descriptive-exploratory approach and resorted to the semi-structured interview to materialize the data. It was found that it is common to assign the problems to third parties (educator and interpreter), thus transferring the responsibilities to teachers. In this scenario, the deaf fail to actively develop the fullness of knowledge.

Keywords: Inclusion. Deaf student. Interpreter. Challenges.

INTRODUÇÃO

Ao tratar da inclusão dos discentes surdos nas Escolas Federais de ensino, observa-se que a partir da publicação do Decreto nº 5.626 de 2005, muito se fala sobre o acesso e permanência de discentes surdos em escolas da rede regular de ensino.

Sob este cenário, esta pesquisa intenciona revelar que entraves ocorrem na implementação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula regular, com a presença de discentes surdos, a partir da perspectiva dos docentes, intérprete e discentes. Ao se vincularem ao sistema das escolas técnicas, tanto discentes surdos como professores e intérpretes sentem dificuldades, tendo em vista que as mudanças estão acontecendo e a LIBRAS ficando disseminada, as demandas societárias são mais latentes e o estudo da mesma se torna indispensável para a construção das relações sociais, comunicacionais, culturais e antropológicas dos indivíduos com este tipo de necessidade.

Um dos maiores desafios encontrados visando à implementação de um processo de ensino-aprendizagem de fato efetivo é o domínio da LIBRAS, visto que é algo necessário para que haja um bom desenvolvimento educacional e cognitivo dos educandos surdos.

A partir desta análise inicial, o estudo teve como objetivo descrever os desafios encontrados por docentes nas práticas pedagógicas nas Escolas Técnicas Federais de Floriano, identificando assim os fatores que cooperam na interação dos mesmos nas referidas escolas. Pretende-se, com isto: compreender os desafios para a formação acadêmica dos surdos; analisar os desafios que os intérpretes encontram para desenvolver sua relação com o docente e descobrir os desafios enfrentados pelos professores na formação acadêmica dos surdos.

A pesquisa se apoiou em estudiosos do campo, como Quadros (2003), Falcão (2010), Damázio (2007), entre outros. Caracteriza-se como um Estudo de Caso, que tem a pretensão de pormenorizar os desafios encontrados pelos docentes de discentes surdos no processo acadêmico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva-exploratória, cujos sujeitos serão 3 (três) discentes surdos, 03 (três) professores efetivos e 1 (um) intérprete de uma das Escolas Técnicas Federais do município de Floriano. Uma das unidades que serviram de *lôcus* do estudo não dispõe de intérprete, mesmo tendo discentes surdos.

Este estudo foi motivado pela observação dos autores em uma das Instituições, diante das dificuldades da relação ensino-aprendizagem entre professores, discentes surdos e intérprete, em cursos concomitantes das Escolas Técnicas, como também a identificação dos desafios reais e potenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no tocante à comunicação bilíngue entre professor titular e discentes surdos.

RELAÇÃO DE O PROFESSOR TITULAR E O INTÉRPRETE DE LIBRAS

Apesar dos desafios e lutas, os discentes surdos atualmente estão conquistando alguns dos seus direitos que são fundamentais para obterem a garantia de igualdade, bem como o da comunicação. Uma dessas conquistas foi o reconhecimento da Língua de Sinais, ou seja, o reconhecimento da LIBRAS, com a sua legalização pela Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002).

De acordo com Damázio (2007, p. 20), reconhece-se que há uma escassez de profissionais com domínio em LIBRAS no campo da Educação, bem como a falta de professores bilíngues, assim muitos docentes ainda estão pouco preparados para ter a presença do intérprete na sala de aula, mesmo sendo, um profissional reconhecido pelo Decreto 5.626, “para mediar o acesso aos conhecimentos para discentes surdos, garantindo que o processo de aprendizagem seja feito em Língua de Sinais e de maneira efetiva” (LACERDA, 2010, p.137), tendo em vista que o foco é o incentivo ao conhecimento por parte do discente surdo.

O intérprete de LIBRAS, deve sempre ocupar um lugar no meio educacional onde existam discentes surdos, desenvolvendo sua função, assim, precisamos intensificar os estudos nesta área, pois é uma profissão que está sendo valorizada cada vez mais, mas há controversias contra isso, pois muitos pensam que somente a presença do intérprete faz com que o discente surdo esteja incluído, entretanto Lacerda (2010, p.145), nos remete que “[...] a presença do intérprete acaba por mascarar uma inclusão que exclui”.

Portanto, o discente que frequenta uma escola de ouvintes e é acompanhado por um Intérprete, sente-se motivado a adquirir o saber a partir da percepção de que está sendo tratado com respeito e dedicação. A ausência do intérprete, portanto, pode ser considerada um retrocesso na busca da real inclusão social do sujeito surdo, razão pela qual compreender as dificuldades tanto do professor quanto do discente se configura em fator fundamental para a construção de um novo paradigma no campo.

De acordo com Falcão (2010, p. 236), “[...] os intérpretes de LIBRAS fazem o mesmo papel dos professores, são mediadores, educadores bilíngues de uma sociedade inabilitada a falar, comunicar-se e ensinar tudo aos discentes em Língua de Sinais”. Assim, o intérprete participa das atividades diárias do mesmo em sala de aula, procurando dar acesso aos conhecimentos, que acontece por meio da tradução.

Contudo, observa-se que este profissional, é indispensável ao desenvolvimento dos surdos, além de contribuir para a inter-relação social com o professor, que constitui, tanto quanto o intérprete, em sujeito ativo da aprendizagem do discente, visto que o tratamento que é concedido ao aluno surdo faz toda diferença na sua formação acadêmica, social, política e cultural.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM DISCENTES SURDOS

Mesmo com a publicação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), muitos professores ainda dizem não saber qual seria a melhor prática pedagógica para se obter com discentes surdos, tendo em vista que são muitos os desafios a serem superados. Alguns afirmam não saberem como planejar suas aulas, bem como qual seria a melhor estratégia de ensino para adotarem com o discente surdo. Entretanto, Lacerda (2010, p.141), explica que:

[...] professores resistentes à presença do TILS, preparando aulas considerando somente os alunos ouvintes; [...] observa-se, de forma geral, um despreparo de todos os atores para compartilharem esta cena. [...] conhecimento do professor sobre as necessidades e possibilidades dos estudantes surdos, para ações pedagógicas mais adequadas.

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO

Com base nisso e de acordo com Góes (2002, p. 48) ainda se vê a falta de compromisso do sistema educacional oficial para com discentes surdos, visto que os mesmos demandam um atendimento diferenciado e, por esse motivo, muitas vezes se nota o despreparo dos professores frente a esse tipo de deficiência, ou seja, a lacuna pode ser constatada entre o apoio institucional, a preparação dos docentes e a desmotivação dos discentes, produzindo um círculo vicioso que produz apenas perdas e distanciamentos, quando deveria promover aproximações e fortes elos, visando à formação do discente surdo, sob uma perspectiva inclusiva.

Portanto, para que haja uma melhor interação dos discentes surdos com a comunidade escolar, tanto pais quanto professores e comunidade em geral deveriam aprender a Língua de Sinais, para que pudesse haver uma comunicação entre ambos, e assim permitiriam vínculos num espaço afetivo entre todos os envolvidos.

Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, bem como perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam (PEIXOTO, 2006, p. 208).

Para que haja uma prática pedagógica, onde haja metodologias e estratégias recomendáveis para promover de fato a inclusão social e educacional acessíveis ao discente surdo, é ideal que:

- a) O professor domine a LIBRAS, pois seria uma forma de observar se realmente o discente está compreendendo o conteúdo a ser ministrado;
- b) Houvesse a presença do intérprete – mas a simples presença não garante a transposição didática, visto que este profissional muitas vezes não tem um planejamento comum anterior com o docente da sala (LACERDA, 2010, p. 141);
- c) Aulas com slides, figuras, estratégias de ensino que fossem utilizadas ferramentas tecnológicas onde pudessem utilizar a criatividade e a imaginação, e
- d) Elaboração de recursos didáticos visando a estimular principalmente a percepção visual do discente surdo, já que a Língua do mesmo, tem uma modalidade gestual-visual, tendo assim uma maior compreensão do assunto estudado.

Adotar novas práticas educativas não é tarefa fácil, pois requer mudanças na atualização e desenvolvimento de novos conceitos, como também exige a redefinição e a ampliação de alternativas, além de ações pedagógicas educacionais tornando-as ajustadas para a inclusão.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem adotada neste estudo possui um caráter qualitativo, que de acordo com Prodanov (2013, p. 70), a “pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”. A natureza da pesquisa é descritiva e exploratória, recorrendo à técnica de análise do Estudo de Caso, pois permite com que o pesquisador pesquise um determinado campo dentre as demais, aprofundando seu conhecimento sobre um determinado assunto.

Para a coleta de dados foram aplicados a técnica da observação, formulários com questionários semiestruturados composto por 05 questões abertas e entrevistas com os sujeitos participantes, seguindo um roteiro estruturado, com perguntas diferenciadas para os discentes e para os docentes/intérpretes.

Os sujeitos da pesquisa foram 03 (três) discentes surdos matriculados na rede, 03 (três) professores efetivos e 1 (um) intérprete de uma das Escolas Técnicas Federais do município de

Floriano. Vale a menção de que em uma das unidades investigadas não há o intérprete. Foram escolhidos somente 3 (três) professores por ser um quadro muito grande quando se refere ao Ensino Médio concomitante ao Técnico. O campo de estudo da pesquisa são duas Escolas Federais de formação Técnica, nas quais há a presença de discentes surdos.

Para um melhor entendimento, far-se-á uma apresentação desses sujeitos (Quadro 1). Para preservar as identidades dos entrevistados, optou-se por denominá-los por letras/números, respeitando a categoria no escopo do estudo:

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Escolas	Discentes Surdos	Professores	Intérpretes
ESC1	D1	02 sujeitos (P1 e P2)	I1
ESC2	02 sujeitos (D2 e D3)	01 (P3)	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O Quadro 2 apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Idade (anos)	Formação Inicial	Formação continuada	Tempo como Docente
P1	F	Não quis Informar	Geografia	Especialista	25 anos
P2	F	45	Letras/ Português	Especialista	22 anos
P3	F	43	Letras Português	Especialista	07 anos
D1	F	23	Ensino Médio/Técnico	-	-
D2	M	23	Ensino Médio/Técnico	-	-
D3	M	21	Ensino Médio/Técnico	-	-
I1	F	Não quis Informar	Pedagogia	Especialista	10 anos

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Os dados foram analisados junto aos sujeitos da pesquisa, objetivando investigar as práticas pedagógicas nas salas regulares com discentes surdos nas Escolas Técnicas, identificando assim os fatores que contribuem na interação dos mesmos na referida sala, dando ênfase o que dizem sobre tais desafios, na formação acadêmica destes discentes.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise de dados foi realizada a partir dos relatos dos sujeitos, já citados, coletados individualmente. Os dados coletados foram organizados com base nos objetivos e no levantamento bibliográfico que nortearam este estudo, e posteriormente confrontados com a literatura

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO

científica que apoiou a pesquisa. As respostas dos discentes surdos foram gravadas em vídeos, sendo posteriormente traduzidas/transcritas por um intérprete.

No tocante à Questão 01 [**Como se dá o processo atual de inclusão do educando surdo nas Escolas Técnicas de Floriano?**], os respondentes assim se posicionaram:

D1: Acontece de forma lenta. Os professores, amigos e intérprete me ajudam, mas ainda fica muito difícil.

D2: Não acontece de forma alguma, nem com professores e nem com os alunos.

D3: No início, até que alguns funcionários e professores queriam aprender minha língua, mas com a saída dos intérpretes foi e está cada vez mais difícil.

P1: De forma normal, pois o sistema não nos oferece condições de adaptações.

P2: Ainda se dá de maneira lenta, e de forma ignorante.

P3: A princípio com a presença de intérprete, hoje um pouco limitada, esta situação.

I1: Ainda se dá de forma que o professor titular, pense que o aluno surdo não é responsabilidade dele, onde somente o intérprete é o responsável para efetuar o conhecimento deste aluno, pois, se um dia o mesmo faltar em sala, o aluno não existe, não havendo comunicação entre os demais.

A partir dos posicionamentos dos interlocutores P1, P2 e P3, conclui-se que o processo de inclusão ainda acontece de forma lenta, dificultando o processo de aprendizagem e de adaptações, porque o ensino não oferece suporte necessário e adequado, ou seja, a estrutura atual não auxilia os professores na aplicação de prática pedagógicas eficazes. A falta de condições para permitir o trabalho pedagógico de forma adequada faz com que a inclusão destes discentes deixe de acontecer de maneira fluida e natural.

Entretanto, nos relatos dos interlocutores D1, D2 e D3, vê-se que a inclusão dos mesmos não acontece de forma alguma, tornando difícil o seu aprendizado, como também o seu desenvolvimento cognitivo e social dentro da instituição, pois de acordo com Goldfeld (2002, p.38), “no momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social”, visto que muitas barreiras são enfrentadas a cada dia por não ter uma pessoa capacitada ou que saiba se comunicar com eles em Língua de Sinais.

Em relação ao relato do interlocutor I1, nota-se que o papel do intérprete em sala de aula ainda é uma figura desconhecida, e que muitos professores ainda o veem como o responsável, talvez por só ele se comunicar com o discente surdo. Contudo, para Damázio (2007, p. 50):

não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez, dependa totalmente do intérprete.

No entanto, ainda se observa, neste relato, que os discentes surdos não estão realmente incluídos como deveriam, sendo deixados de lado em sala de aula na ausência do intérprete, não havendo possibilidades de aprendizagem, porque não há profissional capacitado na área. Portanto, as escolas precisam adequar-se às necessidades educacionais destes discentes, bem como promover a efetivação do projeto de inclusão, com metodologias e estratégias que tenham como proposta

pedagógica o que está no Decreto 5.626/05, possibilitando ao discente surdo de desenvolver como os demais discentes, escolhendo melhores recursos e procedimentos, respeitando suas especificidades, porque quando elas abrem espaço para este público, e assumem que realmente existem desafios, as mesmas mostram que estão aptas a fazer com que aconteça, uma educação para todos, e que estes obstáculos são resultantes do processo de ensino- aprendizagem.

Em relação à Questão 02 [**De que maneira são desenvolvidas as práticas pedagógicas de forma a promover a inclusão do discente surdo em sala de aula regular?**], os interlocutores assim se posicionaram:

D1: São muito difíceis e de difícil acesso.

D2: Às vezes, os professores tentam, mas não conseguem se comunicar comigo, ficando muito difícil.

D3: Sem acesso a nada.

P1: De acordo com o conteúdo ministrado busco vídeo em LIBRAS para facilitar a compreensão.

P2: Algumas adaptações quando possíveis, fazendo com que melhore o conhecimento do aluno surdo.

P3: São realizadas adaptações em teorias a partir de adaptações realizadas com atividade e avaliações.

I1: Alguns professores pensam até em como modificar suas atividades, mas ainda é um número limitado. Eu, como intérprete procuro, fazer com que o aluno se sinta incluso de forma a se sentir útil, fazendo com que ele mesmo faça suas atividades, e reclame suas dúvidas com o próprio professor.

Considerando que as atividades diárias de um professor são baseadas em um trabalho difícil e árduo, bem como uma profissão desvalorizada, o docente mesmo formado em uma determinada área precisa estar em contínua formação. Para Romanowski (2009, p. 138):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que de pois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

Assim, os mesmos precisam ter consciência de que estão em uma sala de aula onde tem como aluno um discente surdo. Observa-se que não ter o básico de um conhecimento em Língua de Sinais – algo necessário para uma simples comunicação – produz um descompasso no processo de ensino-aprendizagem.

A aplicação efetiva e eficaz da LIBRAS pode promover uma comunicação entre ambas as partes, tornando-se um trabalho mais fluido. A ausência do uso de LIBRAS em sala de aula produz uma desconexão na comunicação. Entretanto, de acordo com Damázio e Ferreira (2010, p.47), “a educação das pessoas com surdez não pode continuar sendo centrada nessa ou naquela língua, como ficou até agora, mas deve levar-nos a compreender que o foco do fracasso escolar não está só nessa questão, mas também na qualidade e na eficácia das práticas pedagógicas”. Constatou-se isto nos relatos de D2 e I1, os quais falam que os professores até tentam, mas sem a comunicação em Língua de Sinais nada acontece. Já nos relatos de P2 e P3, foi notado que os

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO

mesmos fazem algumas adaptações tentando incluir estes discentes na sala de aula regular sempre que possível, com atividades e até mesmo avaliações adaptadas.

Observando o relato de P1, verificou-se que mesmo não tendo conhecimento em Língua de Sinais, o professor envida meios para promover a inclusão do discente, procurando adaptações em suas atividades, facilitando assim a compreensão do mesmo, ou seja, fazendo com que este se sinta capaz, porque de alguma forma ele será avaliado em termos de competência do mesmo modo que os demais alunos da sala regular. Assim, a inclusão só irá acontecer quando houver alguma prática pedagógica sendo promovida a favor da inclusão do discente surdo, em um ambiente que lhe favoreça, havendo uma comunicação entre ambas as partes, bem como uma mediação pela compreensão dos conhecimentos, buscando novas práticas pedagógicas, com novas estratégias de ensino, confirmando o que mencionam Damázio e Ferreira (2010).

No entanto, ao analisar a sala regular de ensino, comprova-se o que relatam os interlocutores D1 e D3 quando dizem que não há acesso a nada, ou mesmo, que as práticas pedagógicas são muito difíceis, uma vez que os mesmos não conseguem se comunicar com os professores ou colegas de sala, considerando a ausência do intérprete, o que produz sérias dificuldades para a construção da comunicação e da integração dos mesmos no ambiente escolar. Assim Magalhães (2013, p. 76) se posiciona sobre esta questão:

A função fundamental de um intérprete, independente de sua especialização ou de seu campo de trabalho, é facilitar a comunicação entre pessoas surdas, pessoas com deficiência auditiva e outras. Intérpretes educacionais facilitam a comunicação entre estudantes surdos e outros, inclusive entre professores, provedores de serviços e colegas do ambiente educacional.

Assim, a partir dos depoimentos, nota-se que os professores devem estimular o discente surdo, procurando metodologias e práticas educacionais pedagógicas acessíveis, para que eles se sintam incluídos no ambiente educacional, oferecendo aos discentes surdos condições para que possam mostrar seu potencial, tendo em vista que ao serem explorados demonstram que inexistem diferenças, ou seja, eles precisam de ambientes estimuladores que os desafiem a desenvolver o seu cognitivo, uma vez que são iguais aos demais discentes da sala regular. Os discentes surdos, portanto, têm de igual modo direito de acesso ao conhecimento, bem como a acessibilidade, visto que os mesmos só precisam de um ambiente educacional estimulador que contribua para a sua formação acadêmica e cidadã.

Quanto à Questão 03 [**Quais as estratégias metodológicas utilizadas entre o professor titular, para com seu discente surdo?**], as respostas dos interlocutores foram assim consignadas:

P1: Como não sei LIBRAS, costumo pedir a intérprete pra perguntar dúvidas, entendimento, etc. como também que me oriente como dirigir a ela através da LIBRAS.

P2: Não há contato, porque não tem como passar o planejamento para o mesmo, assim, enquanto o professor titular, repassa o conhecimento para a turma o professor de LIBRAS faz um apanhado geral do conteúdo e adapta para o educando com deficiência.

P3: Quando havia intérprete, não existia muito diálogo entre as partes.

À luz dos depoimentos, pode-se inferir que os professores dos discentes surdos não têm conhecimento sobre o papel do intérprete de LIBRAS. Segundo os relatos de P1, P2 e P3, o intérprete de LIBRAS tem como principal função repassar as informações, explanando os conteúdos trabalhados na sala regular com educandos surdos. Nota-se diante da resposta do interlocutor P2, a postura

ao se retratar para com o intérprete de LIBRAS, visto que o mesmo não distingue nem a sua nomenclatura. Assim, o intérprete de LIBRAS pode ser entendido como uma pessoa que transmite através da Língua de Sinais ensinamentos e conhecimentos aos surdos, e ainda traduzindo e interpretando da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, ou vice-versa, facilitando o entendimento dos surdos como também dos ouvintes, ou seja, em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita), confirmando o que ressalta Quadros (2003).

Contudo, o professor como educador precisar mudar suas concepções e suas perspectivas, tornando a sala de aula um local significativo para o educando surdo, pois de acordo com Damázio e Ferreira (2010, p. 48), “o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida[...] consequentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da produção de sentidos”.

Assim, tanto o professor titular como o intérprete de LIBRAS devem entender e respeitar o pensamento do educando surdo, planejar estratégias metodológicas em que o educando surdo seja inserido, pois é através dos compartilhamentos que o professor perceberá a construção de seus conhecimentos como também de seu desenvolvimento.

A Questão 03 [**Quais as estratégias metodológicas utilizadas entre o professor titular e o intérprete de LIBRAS, para você?**] teve como propósito desvelar o que pensam os discentes surdos, agora considerando o seu ponto de vista, em relação aos professores em sala de aula regular. Foram os seguintes os posicionamentos:

D1: Eles não sabem LIBRAS e dificultam bastante.

D2: Através de vídeos legendados, alguns professores usam os computadores, com é visual eu entendo um pouco.

D3: Não há auxílio algum.

Os interlocutores D1 e D3, quando dizem que “não haver auxílio, e que os professores não sabem LIBRAS”, bem como quando D2 relata “que os professores usam computadores[...]”, permitem pensar em uma relação onde o intérprete não trabalha em parceria com o professor titular da sala regular, e vice-versa, surgindo assim muitas indagações em ambas as partes. Pois, em uma sala de aula regular onde há educando surdos, é preciso que tanto o professor titular como o intérprete caminhem juntos, para que o trabalho seja satisfatório. Precisam que planejem aulas juntos, para saber qual metodologia irá adequar-se ao educando surdo. Fazendo com que o mesmo participe do meio educacional, com os mesmos conteúdos e entendimentos que os educandos ouvintes.

Entender e respeitar o pensamento do educando surdo passa a ser uma prioridade de forma que juntos, professor/intérprete e educando surdo, num processo dialógico, possam construir um espaço onde expressem e negociem seus conhecimentos, dúvidas e angústias. A escola precisa ser significativa para o educando, pois lá ele encontrará o outro. Através das trocas, o professor participará da construção de seus conhecimentos, pensamentos e emoções. Visto que é na sala de aula que o educando surdo estabelecerá conhecimentos necessários para formular seus pensamentos, é o que confirma (TACCA, 2006).

A Questão 04 [**Quais as práticas pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento para os educandos surdos?**] buscou conferir que práticas pedagógicas os docentes implementam com o fito de intensificar as aproximações com os discentes surgidos. Optou-se por levantar o depoimento de todos os envolvidos. Assim responderam os interlocutores:

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO

D1: Atividades adaptadas e um pouco de conscientização, porque eu preciso da LIBRAS.

D2: Não há nenhuma. O ideal seria que o professor titular conhecesse a língua de sinais e trabalhasse com muitas imagens.

D3: Na escola! Não há nenhuma possibilidade de existir práticas pedagógicas na minha sala. Mas acredito que se usassem as mais concretas possíveis, como o material didático ilustrado, a participação ativa nos trabalhos em grupos dentro e fora da sala de aula, o apoio do intérprete são práticas que favorecem a construção do conhecimento deles.

P1: Infelizmente não há práticas favoráveis aos educandos surdos até o momento, práticas que inclui a linguagem de sinais e a realidade dos educandos surdos.

P2: Adaptações em avaliações ou até mesmo em atividade, seria uma forma de promover esta construção.

P3: Infelizmente somos limitados.

I1: Atividades adaptadas, gravadas se possível em sua língua, ou até mesmo legendado, bem como o trabalho com a Língua de Sinais e a parceria com o professor intérprete de LIBRAS.

Vê- nos relatos dos interlocutores P1, D1, D2 e I1 que a Língua de Sinais é uma das principais práticas pedagógicas que favorecem a construção da formação do discente surdo. Assim, a L1-1ª língua (LIBRAS) deve ser apresentada ao discente como primeira língua, visto que a mesma é natural do sujeito surdo, sendo um instrumento de comunicação e de fundamental importância para a concepção do surdo no seu processo sociocultural e cognitivo, ponto de vista concebido por Fernandes (2010).

Entretanto, frente aos depoimentos, foi possível observar que só o conhecimento da língua não basta. Para que os discentes surdos tenham um bom desenvolvimento e que o mesmo possa desenvolver-se tanto quanto o discente ouvinte, basta-lhe que alguém o estimule e o respeite, fomentando as suas potencialidades, pois se o educando surdo não for estimulado e provocado pelo professor, o mesmo estará comprometendo o desenvolvimento de seu pensamento, já que não haverá trocas simbólicas para a inserção deste no meio educacional, físico e social (POKER, 2001 *apud* DAMÁZIO, 2007).

Quando os interlocutores D3, P2 e P3 relatam que as “práticas são limitadas e que não existem”, vê-se nestes relatos que há um descaso para com estes discentes e que inexistem uma possibilidade de trocas concretas por meio da educação bilíngue, ou seja, o professor titular e o intérprete de LIBRAS não trabalham juntos, não possuem os mesmos objetivos e têm, ao que parece, propósitos distintos, visto que para Lacerda (2010, p. 141), há ainda “professores resistentes à presença do intérprete, preparando aulas considerando somente os alunos ouvintes[...]”

Em relação à questão 05, [**Quais os desafios enfrentados por você professor/intérprete no seu ofício, na relação ensino e aprendizagem para com educando surdo?**], os interlocutores assim se posicionaram:

P1: A falta de conhecimento na Língua Portuguesa.

P2: A falta de comunicação, não saber me comunicar com o aluno surdo.

P3: Não saber me comunicar em LIBRAS.

I1: A falta de compreensão e de espaço por parte dos professores.

Nos relatos dos interlocutores P2 e P3, nota-se que um dos desafios a serem apresentados é a Língua de Sinais. Sabe-se que esta língua é imprescindível para que haja uma comunicação entre discentes surdos e discentes ouvintes, mas somente isso não basta para que o mesmo seja incluso no ambiente da sala regular: os professores ainda planejam suas aulas e suas metodologias pensando nos discentes ouvintes, sem se preocupar se o seu educando surdo está ou não aprendendo da mesma forma que os demais.

Entretanto, os relatos de P1 e I1 ressaltam que seus desafios estão na “falta de conhecimento da Língua Portuguesa, a falta de compreensão e espaço por parte dos professores”. Pode-se perceber que mesmo o discente surdo conseguindo sair do Ensino Fundamental Maior, chegar ao Ensino Médio concomitante com o Ensino Técnico, ele terá o domínio muitas vezes restrito da LIBRAS e menor ainda da Língua Portuguesa, sabe-se que são duas línguas que possuem estruturas gramaticais próprias, e que o surdo tem como primeira língua, a Língua de Sinais. Com isto, muitos são os desafios a serem superados para que de fato a inclusão dos mesmos aconteça em uma sala de aula regular.

Contudo, nas observações das aulas dos professores, restou comprovadas as características evidenciadas nos relatos dos interlocutores. Constatou-se durante as observações na sala de aula, que alguns dos professores se preocupam ao ver os discentes surdos em sala e não poder se comunicar com os mesmos, ou seja, não utilizam a comunicação por meio da Língua de Sinais; outro, por sua vez, não se importam com tal situação; muitos querem ter a comunicação devida sem o uso do intérprete para lhe ajudar; outros tentam, mas não conseguem e não se identificam com esta língua.

Em relação ao ponto de vista dos discentes surdos, foi perguntado [**Quais os desafios enfrentados por você, na relação ensino e aprendizagem?**], produzindo as seguintes posições:

D1: São muitos os desafios, a falta de intérprete quando preciso, a comunicação as vezes não acontece porque ninguém me entendi.

D2: Os professores que só falam, além de ser rápido demais, não tem intérprete de LIBRAS, assim não acontece a comunicação e muito menos a aprendizagem.

D3: A dificuldade de me relacionar e encontrar alguém que me entenda.

Ao observar os relatos de D1 e D2, foi possível perceber que a presença/ausência do intérprete em sala de aula vem sendo um grande desafio a ser superado, embora ele não seja o responsável diretamente pelo processo de ensino aprendizagem do discente surdo. Porém, como já mencionado, a sua participação nas práticas pedagógicas educacionais é imprescindível no percurso formativo do surdo. Assim, conforme o Decreto 5.626/2005 ele é o responsável por dar acessibilidade linguística aos discentes surdos que frequentam parte da Educação Básica, Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua de Sinais ou vice e versa e, sob esta condição, torna-se um profissional fundamental na formação do sujeito emancipado.

No entanto, D3 faz perceber que o intérprete de LIBRAS, é uma “ferramenta” indispensável para que o surdo possa se desenvolver dentro de um ambiente educacional ou social, mas sabemos que só ele não basta para que o discente surdo tenha a garantia de ser incluso nestes ambientes. Lacerda (2010, p. 145), nos faz refletir que “apenas a presença do intérprete em sala de aula não assegura que as questões metodológicas sejam alteradas para contemplar todas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo visando a uma atenção inclusiva”.

Assim, reflete-se que a Língua de Sinais na educação de surdos é necessária, para que o mesmo possa desenvolver um canal de comunicação, bem como sua aquisição cognitiva. Os

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO

professores e a comunidade escolar como um todo devem propiciar ao discente surdo estratégias de ensino e práticas pedagógicas para que ele se sinta, de fato e de maneira resolutiva, incluso neste ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa aqui exposto objetivou descrever os desafios encontrados por docentes/intérpretes e discentes surdos nas práticas pedagógicas nas Escolas Técnicas Federais de Floriano, identificando assim os fatores que cooperam na interação dos mesmos nas referidas escolas. Além disso, foi colocado como propósito compreender os desafios para a formação acadêmica dos surdos. A fim de alcançar estes objetivos a pesquisa se apoiou em estudos e leituras sobre as práticas pedagógicas dos discentes surdos.

Com o estudo, constatou-se que os professores não usam nenhuma prática pedagógica ou metodologia diferente para com o discente surdo. Percebe-se, também, que muitos são os desafios encontrados como: a falta de materiais adaptados, bem como a falta de profissional na área de língua.

No entanto, esta tarefa só é atribuída ao intérprete de LIBRAS, e com isso ainda foi observado que a maioria dos professores não sabe nem mesmo o mínimo necessário para uma comunicação básica, o que acarreta dificuldades e desafios na prática pedagógica e parecem estar presentes nas escolas públicas e de Ensino Técnico, como é o caso das escolas estudadas.

Sabe-se que a inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes às diferenças de aprendizagem dos discentes, considerando o desenvolvimento deles como prioritário. Esta aprendizagem é construída em cooperação a partir da aprendizagem do sujeito diante das solicitações do meio. Observa-se que a inclusão escolar é mais que uma política de transformação de práticas educativas, é uma poderosa força de reedificação de identidade e valores do sujeito que se forma.

Visto que na educação dos surdos o professor titular precisa ter uma boa relação com o mesmo, bem como uma boa prática pedagógica, e mesmo assim isso não é suficiente para sanar os desafios do discente surdo na sala regular. Mas, pode ser um grande avanço já que o surdo está conquistando cada vez mais espaço no meio social, superando diversos obstáculos no processo de escolarização, contudo, o discente surdo ao longo da história conquistou vários direitos, como: o direito de um intérprete de LIBRAS em sala regular; o ensino da Língua de Sinais como primeira língua; mas ainda falta muito a ser conquistado.

Com isso, a relevância dessa pesquisa é fundamental para o conhecimento da sociedade de uma forma geral que é afetada cotidianamente e que interfere nas relações interpessoais, bem como fazer uma reflexão de como está sendo realizada a inclusão na sala regular de ensino com educando surdos, como também conhecer novas práticas pedagógicas para com eles. Assim sendo, sugere-se a realização de novos estudos científicos sobre as práticas pedagógicas nas salas regulares com discentes surdos nas Escolas Técnicas.

Acredita-se que este trabalho possa contribuir para as discussões sobre as práticas pedagógicas destinadas aos discentes surdos, direcionando sobre as temáticas estudadas: práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e os desafios encontrados nas salas regulares de discentes surdos.

Referências

BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. - **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____; FERREIRA, Josimário P. Educação escolar de pessoas com surdez – atendimento educacional especializado em construção. CIBEC/MEC. **Inclusão**. Revista da Educação Especial, v. 5, n. 1, jan./jul, p. 46-57, 2010.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa, 1961 – **Surdez, Cognição Visual e LIBRAS**: estabelecendo novos diálogos. Recife: Ed. Do autor. 2010.

FERNANDES, Eulalia. **Surdez e Bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUIMARÃES, Jairo C. Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 2, jan./mar., p. 167-185, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 133-153, maio/ago., 2010.

MAGALHÃES, Fábio Gonçalves de Lima. O Papel do Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. Centro de Ensino Superior de São Gotardo, Trabalho 4. n.7, p. 73-86, jan-jun., 2013.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.
LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. n: 222.p.89, maio 2009.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Aprendizagem e trabalhopedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO VOLTADO PARA O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SURDEZ

MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM: A STUDY AIMED AT ASSISTING STUDENTS WITH DEAFNESS

Melise Pessoa Araújo Meireles

Minicurrículo

Graduada em Pedagogia – FAP. Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPI. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/LEDOC- UFPI.

E-mail: melisepessoa@yahoo.com.br

Maria Zilma Ribeiro de Carvalho

Minicurrículo

Licenciada em Letras/Português e Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí, Especialista em Português e Literatura pela Faculdade HOKEMÃ-MA, Especialista em Educação Especial com Atendimento Educacional Especializado/AEE pela Universidade Federal do Ceará/ UFC, Especialista em Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS pela Faculdade de Desenvolvimento Integrado Regional/FADIRE, Pós-Graduada em Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligências Humanas pela Faculdade de Desenvolvimento Integrado Regional/FADIRE, Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University/FCU, Graduada em Letras Libras-UFPI.

E-mail: zilminha2@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de identificar como se dá o atendimento educacional especializado no processo de inclusão do aluno com surdez. Por isso achou-se de suma importância fazer uma pesquisa de campo na Unidade Escolar Manoel Ribeiro, na cidade de Ipiranga do Piauí. Sabe-se

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO VOLTADO PARA O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SURDEZ

que a Educação é um direito de todos e dever da família e do estado. Sendo assim, é necessário o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam aos educandos iguais condições de acesso a educação de qualidade, cabendo ao estado capacitar os profissionais de educação, tornando-os aptos a receberem esta clientela de forma adequada. Foi realizada também uma pesquisa de campo do tipo exploratória com um universo de um aluno surdo ocorrida através de entrevistas pré-estabelecida. Os resultados obtidos demonstraram que as Salas de Recursos Multifuncionais para o surdo contribuíram para o processo ensino aprendizagem dele, se tornando um grande avanço, pois antes dele frequentar a Sala de Recursos para ter um atendimento especializado, ele ficava muito alheio em sala de aula, pois foi somente depois desse atendimento que ele despertou o gosto pela Libras e tudo foi se modificando para melhoria do seu conhecimento. Contudo, ainda existem pontos a serem melhorados como a ampliação da sala de AEE, recursos didáticos para trabalhar as deficiências. Apesar das limitações, diante do quadro atual da maioria das escolas públicas brasileiras é de se ressaltar o avanço que a Unidade de ensino pesquisada vem obtendo em níveis de acessibilidade e inclusão.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT

This work has the objective of analyzing how the process of teaching learning in the specialized educational service of students with hearing impairment has been carried out in the Multifunctional Resource Rooms, so it was very important to do a field research in Manoel Ribeiro School Unit, in the city of Ipiranga do Piauí. It is known that Education is a right of all and duty of the family and the state. Therefore, it is necessary to develop educational policies that guarantee equal conditions for students to access quality education, and the state has the capacity to train education professionals, thus enabling them to receive this clientele in an adequate way. The research was carried out in a bibliographical way in which a brief historical and conceptual panorama of the Specialized Educational Assistance room and the special education room is made, in the studies of Alves (2006), Mantoan (2005), Oliveira (2004), among others, and documents such as Salamanca (1994), LDB (1996), thus enabling a theoretical knowledge that served as a foundation for the foundation of concepts that involve special and inclusive education. A descriptive field research with a universe of a deaf student from the institution where the research was carried out was carried out through interviews and pre-established questionnaires. The results obtained showed that the school is able to receive people with disabilities, despite the difficulties faced. It was also verified that the professors have graduation and specialization to attend this demand in the Multifunctional Resource Room. However, there are still points to be improved such as the enlargement of the ESA room, didactic resources to work the deficiencies. Despite the limitations, in view of the current situation of most Brazilian public schools, it is worth highlighting the progress that the Unit of education has been achieving at levels of accessibility and inclusion.

Keywords: Specialized educational services. Special Education. Inclusion. Deafness.

INTRODUÇÃO

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2010) a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, definido como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado e o professor da sala regular.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira. Promove as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular,

possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (LDB 93/94)

As Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil foram criadas nos anos 80, porém começou a ser pensada desde a década de 70, com o objetivo de atender as pessoas com algum tipo de deficiência que frequentavam o ensino regular, visando ampliar seus conhecimentos e oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades, com a finalidade de superar as lacunas do ensino regular (ANJOS, 2011).

Para tanto, esses recursos multifuncionais são usados por alunos surdos, assegurando a eles o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996) em seu art. 58, reformulado pela Lei nº 12.796, de 2013, onde enfatiza que todo e qualquer discente com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a igualdade de direitos educacionais. Perante esta discussão foi elaborado o seguinte problema: Como se dá o atendimento educacional especializado no processo de inclusão do aluno com surdez? Na busca de conhecer a importância do atendimento especializado no processo ensino aprendizagem dos alunos que apresentam esse tipo de deficiência.

Portanto, A utilização da Sala de Recursos Multifunciona (SEM) com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para a surdez com o acompanhamento feito por professores capacitados, aptos a atenderem o surdo no ensino de Libras possibilita para que haja um entendimento, compreensão e interligação entre o surdo e o ouvinte favorecendo uma aprendizagem significativa. Dessa forma, penou-se no seguinte objetivo Identificar como se dá o atendimento educacional especializado no processo de inclusão do aluno com surdez.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

De acordo com Silva (2010,) a adoção das salas de recursos na educação especial brasileira aconteceu em meados da década de 70, pois a sala de recursos compõe o sistema de integração que veio a substituir o modelo de segregação total utilizado até então.

Um dos primeiros conceitos de sala de recursos é a indicação do ensino com recursos adequados para excepcionais matriculados em turma comum que, ficava sendo a sua turma. Este ensino era conveniente para qualquer tipo de criança que pudesse ser bem sucedida em classes comuns quando auxiliada por essa assistência (SILVA, 2010 p. 45).

Assim sendo, a sala de recursos é considerada como sendo uma sala de aula para a qual se indica um professor especial e para quais as crianças vão por curtos períodos diários para um trabalho especial. Por isso, tinha a função educacional de complementação e suplementação do programa escolar regular, com vistas à assistência à criança em seu desenvolvimento e em suas potencialidades, bem como na correção de suas imperfeições, com o objetivo de diminuir a distância entre desempenho e potencial.

Foram previstas as salas de recursos como local onde, num determinado período do dia, a criança com aprendizagem lenta recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento. Essa modalidade implica em que o aluno permaneça na sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo, porém assistência especializada nessa sala de recursos (OLIVEIRA, 2004, p. 45).

Por essas razões que explica Oliveira (2004) é que o professor da sala multifuncional terá que está sempre em sintonia com o professor da sala comum, assim eles devem planejar um plano de

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO VOLTADO PARA O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SURDEZ

educação especial juntos para avançar a aprendizagem daqueles que tem necessidades especiais.

A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental Regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. E deixa claro que a criança com necessidade educacional deve receber atendimento especial complementar, de preferência dentro da escola.

O princípio é que as escolas devem escolher a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso todo, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas (BRASIL, 2005, p. 20).

As pessoas com necessidades educacionais especiais têm assegurado pela Constituição Federal de 1988, o direito à educação (escolarização) realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado. Esse direito também está assegurado na LDBEN – Lei nº. 9.394/96 no parecer do CNE/CEB nº. 17/01, na Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, na lei nº. 10.436/02 e no Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e com a Convenção da Guatemala, de 2001. Esta última proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência da pessoa. Sendo assim, mantê-las fora do ensino regular é considerado exclusão e crime. A Declaração da Salamanca (1994) enfatiza que ao utilizar o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais”, estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centrada em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. Nesse sentido, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que tem como objetivos, prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com diferente deficiência, transtornos dentre outras dificuldades (ALVES, 2006).

Essas salas de aula podem garantir aos discentes surdos igualdade de condições para seu acesso e permanência na escola, a fim de que os seus saberes e fazeres possam ser desenvolvidos e aperfeiçoados de forma plena assegure lhes assim, uma formação e qualificação pessoal e profissional para que possa ser inserido no mercado de trabalho, de tal modo, que lhes efetivem o direito de viverem dignamente.

Atendimento especializado para pessoas com surdez

O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Esse atendimento contribui para que os alunos com surdez participem das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas.

O mesmo acontece diariamente, em horário contrário aos das salas de aula comum. Nesse atendimento, o professor acompanha o planejamento da escola de acordo com a série ou ciclo que o aluno está cursando. A organização didática do espaço de ensino deve ser rica em imagens visuais e de todos os tipos de referências que possam colaborar com o aprendizado dos conteúdos curriculares.

Para efetivar o cotidiano escolar do atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, é aplicada uma metodologia vivencial, que possibilita ao aluno a aprender a aprender. Essa metodologia é vista como um caminho percorrido pelo professor, para favorecer as condições essenciais de aprendizagem do aluno com surdez, numa abordagem bilíngue (SANTOS, 2013, p. 14).

Nesse sentido, o professor do atendimento educacional especializado na condição de autoridade, para gestar e com responsabilidade para construir o ambiente de aprendizagem para esse aluno, busca os métodos, escolhendo os melhores procedimentos e recursos para operacionalização da aula especializada.

Por meio dessa metodologia, o professor adota os seguintes princípios básicos para o ato de aprender a aprender: o aluno com surdez pensa, questiona e levanta ideias sobre todas as coisas; ao levantar ideia, entra em conflito com os esquemas anteriores; ao entrar em conflito, busca respostas aos seus questionamentos, visando refutar ou confirmar o que será sendo investigado, estudado; ao descobrir sobre o saber investigado, tem um ato conseguido; esse ato conseguido precisa ser repetido, construindo a aprendizagem significativa; ao apreender o saber, a pessoa com surdez realizará sua aplicabilidade no seu cotidiano de vida (FERNANDES, 2003).

Os contextos são definidos e escolhidos, observando a significância, a representatividade conceitual e a obrigatoriedade do programa curricular oficial. Esses contextos enriquecem o ambiente de ensino, no qual tudo que acontecer no decorrer do processo do ato educativo terá sintonia e provocará a possibilidade de conectar e relacionar todos os saberes, buscando o avanço conceitual do aluno com surdez.

O AEE para a pessoa com surdez, contribui com a interação e a comunicação entre o professor, os colegas e os alunos com surdez na sala de aula comum, em virtude de já ter construindo de forma complementar os vários saberes que a classe comum não oferece, garantindo, efetivamente, a participação do aluno com surdez na dinâmica da sala de aula comum (FERREIRA, 2010).

Por isso, conforme Santos (2013), o AEE cumpre seu papel enquanto espaço de promoção das condições de acesso, participação plena e aprendizagem no ensino regular. Além disso, ele objetiva também fomentar a produção e uso de recursos didático-pedagógicos que desfaçam as barreiras epistemológicas do aluno, garantindo a continuidade de seus estudos nos demais níveis de ensino. Vale a pena ainda ressaltar que, se a escola regular não tem apresentado as condições normais necessárias para o desenvolvimento global do aluno com surdez, o AEE suplementa a carência de linguagem desse aluno em termos de aquisição como primeira língua.

O AEE torna-se, então, uma possibilidade de ambiente viável à aprendizagem da língua de sinais, tendo em vista que ele serve a um público específico, e não tem as burocracias e entraves técnico-administrativos geralmente encontrados no cotidiano das escolas regulares. Damázio (2007, p. 14) continua orientando que “a inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanta na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado”.

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais. Este pode ser em uma Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

Esse atendimento deverá ser paralelo ao horário das classes comuns. Uma mesma sala de recursos, conforme cronograma e horários pode atender alunos com, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras deficiências.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO VOLTADO PARA O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SURDEZ

Uma nova gestão dos sistemas educacionais prevê a prioridade de ações de ampliação do acesso à Educação Infantil, o desenvolvimento de programas para professores a adequação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade. Preconiza também a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações aos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (ALVES, 2006).

METODOLOGIA

A pesquisa aconteceu na cidade Ipiranga do Piauí, na Unidade escolar Manoel Ribeiro, com alunos do ensino de EJA (Educação de Jovens e Adultos). A referida cidade possui apenas 03 (três) escolas com salas de Recurso Multifuncional. Sendo que em cada escola possuem 01 (um) professor especializado para cada Sala e somente na U. E. Manoel Ribeiro possui aluno com surdez.

Na coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, aplicado ao aluno surdo de AEE, estudante da V- ETAPA- EJA. A amostra foi apenas com este aluno surdo por ele ser o único surdo da escola a fazer o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O caminho metodológico aqui adotado foi a abordagem exploratória qualitativa através da pesquisa de campo. Qualitativa, porque descreve a realidade encontrada, possibilitando uma análise de maior qualidade. Para Silva (2013) a abordagem qualitativa, preocupa-se com o sujeito, seu ambiente e sua complexidade, proporcionando análise teórica que supere as aparências superficiais, conduzindo o pesquisador à busca de uma interpretação delicada e minuciosa.

A investigação de caráter exploratório busca “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41).

E com isso buscará maior familiaridade com as dificuldades no uso da Sala de Recursos multifuncional no Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez. Por esta razão, a pesquisa exploratória teve o objetivo de descobrir e obter novos contatos com a situação pesquisada, possibilitando uma familiarização com o problema, tornando-o mais explícito e descrevendo características da população ou fenômeno estudado, estabelecendo assim, relação entre as variáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando o aluno surdo foi questionado em qual nível de surdez ele se encontra ele respondeu que era o nível surdez severa. Abaixo apresento a classificação quanto ao grau da perda auditiva segundo Lloyd e Kaplan (1978 *apud* RUSSO; SANTOS, 2007) (Tabela 1).

Tabela 1 - Classificação quanto ao grau da perda auditiva

MÉDIA TONAL	DENOMINAÇÃO
10 a 25Db	Audição normal
26 a 40 dB	Perda auditiva leve
41 a 70 dB	Perda auditiva moderada
71 a 90dB	Perda auditiva severa
90 dB	Perda auditiva profunda

Fonte: Lloyd e Kaplan (1978 *apud* RUSSO; SANTOS, 2007).

De acordo com o diagnóstico médico a surdez severa é (71 A 90 dBNA) – Se acontecer a perda auditiva severa, nenhum som de fala é audível em nível de conversação natural. Poucos sons podem ser entendidos, como latidos de cachorro, sons graves de piano ou o toque do telefone em volume máximo.

Ao relatar com o surdo sobre se ele já sofreu algum preconceito na escola ou na sociedade, ele responde que as vezes sim, ficando um tanto alheio as informações e termina sendo excluído. De acordo com Witkoski, (2012) a invisibilidade do sujeito surdo no currículo escolar tal como ilustra no depoimento anterior, aponta para o fato de que ao mesmo tempo em que o aluno surdo está “incluído” na sala de aula de ouvintes, a extensão desta inclusão é restrita a ocupação física de uma carteira escolar.

Nesta perspectiva é preciso destacar que o currículo, conforme afirma Silva (2007, p.148), “é um território público”, no qual as relações de poder tornam-se visíveis, e o conhecimento corporificado no mesmo traduz estas relações, deixando claro, no caso dos surdos, que o poder hegemônico é dos ouvintes.

Desta feita, na sala de aula todo o conhecimento abordado é próprio dos sujeitos ouvintes, construído dentro da cultura ouvinte, a começar pela língua de instrução. O aluno surdo sequer é mencionado como sujeito cultural, de modo que o ocultamento da cultura surda reproduz as estruturas sociais pelas quais o sujeito surdo permanece perspectivado como um ser deficiente.

Questionando com o surdo sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE, o que melhorou no seu desempenho escolar como aluno e sujeito surdo, ele relata que foi de grande valia o atendimento em sala especial, pois ele se comunica em partes com o professor da sala de AEE e também, com a maioria dos profissionais e colegas da escola e comunidade. Pois de acordo com o conhecimento do profissional da sala de AEE facilita o seu aprendizado a cada dia.

Para os defensores do bilinguismo, a língua de sinais é importante para o surdo, permitindo-lhe um desenvolvimento de linguagem satisfatório em termo de efetividade comunicativa (QUADROS,1997; SALES *et al.*, 2004), assim como a exposição a língua portuguesa promove o desenvolvimento linguístico do ouvinte. A língua de sinais, no entanto, passa a atuar como um estigma, na medida em que evidencia a surdez.

Relatando com o surdo sobre como a Sala de Recursos Multifuncionais contribuiu para o processo ensino aprendizagem dele, ele disse que foi um grande avanço, pois antes dele frequentar a Sala de Recursos para ter um atendimento especializado, ele ficava muito alheio em sala de aula, pois foi somente depois desse atendimento que ele despertou o gosto pela Libras e tudo foi se modificando para melhoria do seu conhecimento. Conforme Damázio (2007) o AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula. Esse atendimento contribui para que o aluno com surdez participe das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagido pelos colegas.

O AEE em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização. O professor de AEE trabalha os conteúdos curriculares que estão sendo estudado no ensino comum em Libras, articuladamente com o professor em sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor de AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez.

Indagando com o surdo enquanto ele não conhecia a Libras se ele tinha um meio de se comunicar com a família e amigos ele disse que sim, utilizava sinais caseiros. De acordo com Falcão (2010) acrescenta que o silêncio não pode existir quando na presença da surdez, tudo o que tem que ser falado e apresentado em sinais pela técnica da descrição visual sinalizada, da mesma forma que as crianças ouvintes questionam, reclamam, confundem, discutem, argumentam,

respondem, remontam suas interpretações, valores, sentimentos e emoções e tem sido defendido para as pessoas cegas a áudio descrição, para que o “eu” da criança surda possa também está constituído de conhecimentos e em comunhão interagindo com a família e a sociedade, está adequação multissensorial é indicada.

A Libras como primeira língua do surdo deve seguir o ritmo de vida da criança, desde o balbúcio, o pré-linguístico “gestual” até a consciente comunicação com a compreensão linguística para a aprendizagem de conceitos.

Questionando com o surdo há quanto tempo ele utiliza a libras ele responde que tem pouco tempo, e isso mostra a maior dificuldade no português e na Libras. De acordo com Skiliar (1999), diz que a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Ao indagar ao surdo sobre as dificuldades enfrentadas por ele em sala de aula em relação ao conteúdo ministrado, e ainda questionando a falta de um tradutor intérprete, encontrou-se a seguinte resposta: “Difícilmente compreende os conteúdos, a forma mais eficaz é quando o professor trabalha por meio de slides, por isso nota-se a grande importância de um profissional intérprete em sala de aula.”

O tradutor/intérprete de Libras é um profissional que atua em diferentes contextos. O seu campo de trabalho é bastante amplo, pois corresponde a necessidade comunicativa dos surdos. Apesar dessa diversidade no exercício da profissão, as instituições de ensino destacam-se como áreas de maiores atuações do tradutor/intérprete, em menores proporções estão a presença em conferências, seminários, na realização de traduções escritas e acompanhamento ao surdo.

De acordo com Quadros (2007, p.7) o tradutor/intérprete de Libras é conceituado como “a pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para a língua de sinais”. Dentro desse processo interpretativo, língua de sinais para língua oral e vice-versa destacam-se modalidades, competências e habilidades que o profissional deve desenvolver na sua prática.

É importante desatacar que o intérprete não deve ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, sua atuação em sala de aula, envolve tarefas educativas que o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2011).

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado em Libras é feito pelo professor especializado, juntamente com os professores da turma comum e os professores de língua portuguesa, pois o conteúdo desse trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala de aula comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os dados obtidos com a presente pesquisa, pode-se concluir dizendo que a Sala de Recursos Multifuncional, vem contribuindo a cada dia para o desenvolvimento, social e cognitivo do aluno com surdez, pois, antes de ter o Atendimento Educacional especializado-AEE, o aluno surdo ficava muito alheio as informações, sofria até preconceitos por não entender de forma clara o que estava acontecendo ao seu redor e isso dificultava o seu entendimento impossibilitando ter sucesso nas atividades e até mesmo na aprendizagem dos conteúdos, só a partir deste atendimento, ficou mais fácil a comunicação do surdo com os ouvintes, ainda mais com a presença de um professor de Libras apto a ensinar Libras para este aluno com surdez, tudo isso soma valores que facilitam a aprendizagem e elevam sua estima como aluno, sujeito surdo e cidadão.

Pode-se observar, ainda, que na Unidade Escolar Manoel Ribeiro, apesar das dificuldades encontradas, o aluno com deficiência auditiva encontra-se bem integrado, com isso se tornará um indivíduo ativo, criativo, produtivo, capaz de trazer benefícios à sociedade da qual participa exercendo a sua dignidade e cidadania.

E tudo isso é possível, por meio da utilização das políticas federais, estaduais e municipais, de Atendimento Educacional Especializado, e no cumprimento das leis vigentes relacionadas a esse público. Logo, para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver no processo escolar e social, se faz necessário um trabalho mais integrado, tendo em vista que a unidade está seguindo nessa direção.

Referências

ALVES, D. *et al.* **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, C.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. F. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização das Pessoas com Surdez.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

ALVES, C. B. FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. F. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/Seminário/trabalhos/276_2_1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.** Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Decreto n.3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. 21 dez. 1999.

_____. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. 23 dez. 2005.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 14 mar.2008.

LACERDA, C. B. F; Santos, Lara F. **Tenho um surdo, e agora? Introdução a Libras e a Educação de Surdos.** São Paulo: Edusfscar. 2013.

OLIVEIRA, F. M. das G. S. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental.** 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO VOLTADO
PARA O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SURDEZ**

SANTOS, W D. de J. **Ambiente de ensino-aprendizagem de Libras**: AEE para alunos surdos. 2013. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br> Acesso em: 10 jun. 2014.

SILVA, F de C. T. **Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns**: expressões de cultura escolar, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2014.

SKILIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (2v).

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

THE DEAF STUDENT'S PROFESSIONAL FORMATION IN A TECHNICAL SCHOOL OF MEDIUM LEVEL

Nádia Fernanda Martins de Araújo

Minicurrículo

Professora Auxiliar (regime de Dedicação Exclusiva) da área de Libras, na Universidade Federal do Piauí, (UFPI/ CSHNB - PARFOR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. (2014). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar e em Docência no Ensino Superior - FAEME (2015). Especialista em Língua Brasileira de Sinais - UESPI (2016). Intérprete educacional de Libras.

E-mail: nadiafaraujo@ufpi.edu.br

Renária Rodrigues de Castro

Minicurrículo

Graduanda em Letras Libras (UFPI), graduada em Pedagogia pela Universidade estadual do Piauí – UESPI (2008), pós-graduanda em Educação Contextualizada para o Semiárido também pela UESPI (2012), professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Picos e Coordenadora Pedagógica do Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela. E-mail: renaria.castro1@gmail.com

RESUMO

A empregabilidade da pessoa com deficiência não resulta apenas do esforço individual, esse fato vai além da qualificação profissional, no caso da pessoa surda se faz necessário uma nova postura por parte das pessoas à sua volta, que tenha consciência que uma formação profissional desenvolvida junto a três fatores importantes que são: competência, funcionalidade e autonomia. Baseado neste pensamento o objetivo geral deste artigo é compreender como ocorre à aprendizagem profissional do aluno surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais - Libras no CEEP Petrônio Portela escola técnica de nível médio integrado no município de Picos-PI. Esse trabalho está estruturado em:

referencial teórico, baseado nas leituras de Klein (2001; 2003; 2010), Pfeifer (1999), Falcão (2017), Sassaki (2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório descritivo, um estudo de caso com um aluno surdo e com três professores que atuam nas diferentes disciplinas do curso em que ele está matriculado, para isso foi utilizada entrevistas semiestruturadas. Entende-se que o processo para adquirir competência e exercer uma profissão, em se tratando de pessoas com deficiência, é um desafio que exige soluções diferenciadas e inovadoras por isso, o presente artigo permeia-se entre a própria prática profissional e o curso de Letras Libras, constituindo-se em uma parceria que fez surgir o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre a formação profissional de pessoas surdas. A pesquisa permitiu colher às informações necessárias sobre esse processo em uma escola profissionalizante.

Palavras-chave: Libras. Educação. Formação Profissional.

ABSTRACT

The employability of person with disabilities does not only result of the individual effort, this fact goes beyond professional qualification, in the case of the deaf person it is necessary a new posture by the people around him, who is aware that a vocational training developed along three important factors that are competence, functionality and autonomy. Based on this thought, the general objective of this article is to understand how it happens the professional learning of the deaf student user of the Brazilian Sign Language (Língua Brasileira de Sinais) – Libras at CEEP Petrônio Portela, a technical school of medium level integrated in the municipality of Picos-PI. This work is structured in theoretical reference, based on the readings of Klein (2001; 2003; 2010), Pfeifer (1999), Falcão (2017), Sassaki (2010). It is a qualitative research of descriptive exploratory character, a case study with a deaf student and with three teachers who work in different disciplines of the course in which he is registered, for this was used semi-structured interviews. It is understood that the process of acquiring competence and exercising a profession, in the case of people with disabilities, is a challenge that requires differentiated and innovative solutions, so the present article pervades between the own professional practice and the course of Letras Libras, being constituted in a partnership that made rise to the desire to deepen the knowledge about the vocational training of deaf people. The research allowed to gather the necessary information about this process in a vocational school.

Keywords: Libras. Education. Vocational Training.

INTRODUÇÃO

Freire (1979) diz que à educação deve ser para o homem algo inacabado o que implica em uma busca constante da perfeição, diz ainda que “o homem deve ser sujeito de sua própria educação” (FREIRE, 1979, p.14) e, pensando nos diferentes discursos de Klein (2001), (2003) e (2010), Pfeifer (1999), Falcão (2017) e Viana (2010) sobre a formação dos sujeitos surdos em relação a profissionalização no ambiente educacional, nos faz compreender de forma privilegiada, a lógica que a deficiência pode ser superada, principalmente com o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) em todos os segmentos da sociedade.

O trabalho é libertador, leva “o sujeito com deficiência auditiva à conquista da autonomia”, principalmente se for compreendido em sua língua natural, no caso do surdo brasileiro a Libras. Grande parte das escolas de surdos da América Latina proporciona escolaridade de séries iniciais, porém, se os surdos pretendem continuar os estudos inserem-se em escolas regulares em regime de integração (KLEIN, 2010, p. 83). Porém as escolas profissionalizantes de cursos integrados ao médio, não estão atendendo o objetivo de ampliar a empregabilidade dos jovens deficientes. Nesse

sentindo, a educação profissional considerando as estratégias de políticas públicas de acesso e permanência no meio produtivo deve priorizar os programas de qualificação profissional frente à questão da deficiência (VIANA, 2010, p. 79-81).

Pfeifer (1999) diz que o processo para adquirir competência para exercer uma profissão em se tratando de pessoas com deficiência é um desafio que exige soluções diferenciadas e inovadoras, reforçando que o papel da escola nesse processo é fundamental, pois auxilia o educando, com deficiência ou sem, a enfrentar e obter êxito num mercado de trabalho tão competitivo.

O presente artigo permeia entre minha prática profissional e o próprio curso de Letras Libras, constituindo-se em uma parceria que fez surgir o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre a formação profissional das pessoas surdas. O trabalho justifica-se pelo fato do tema sobre a formação profissional da pessoa surda estar presente nas discussões no meio acadêmico e também por esta autora trabalhar em um Centro de Educação Profissional, onde desde o ano de 2017, encontra-se matriculado em um curso técnico um discente surdo que utiliza a Libras para se comunicar.

São visíveis as dificuldades para inclusão de pessoas com deficiência na escola e também no mercado de trabalho, pois segundo Silva (2012, p. 12) a história da inclusão escolar ultrapassou séculos, partindo do atendimento nas Santas Casas de Misericórdia até chegar ao período de institucionalização da educação especial, hoje apesar de inúmeras leis que garantam a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas, ainda se percebe a ausência de recursos para adaptação e acessibilidade em muitas escolas tanto públicas quanto particulares, que até mesmo se recusam a realizar a matrícula se essa acessibilidade gerar ônus para elas.

Sasaki (2010, p. 57) ressalta que o mercado de trabalho, no passado, podia ser comparado a um campo de batalha, onde de um lado ficavam “as pessoas com deficiência e seus aliados empenhados para conseguir alguns empregos e, do outro, os empregadores, praticamente despreparados e desinformados sobre a questão da deficiência.” Isso não mudou muito nos últimos anos, pois somente algumas empresas por força da Lei de Cotas nº 8.213/1991, contratam pessoas com deficiência. Pois “[...] no Brasil, a inclusão vem sendo praticada em pequena escala por algumas empresas” (SASSAKI, 2010, p. 63).

A escola profissional tem um papel importante nesse processo e deve desenvolver ações que esclareçam junto às empresas e aos familiares da pessoa com deficiência as verdadeiras capacidades, potencialidades e oportunidades dessas pessoas, diante do exposto, surgiu o seguinte questionamento: como ocorre a aprendizagem profissional do aluno surdo usuário da Libras em um Centro de Educação Profissional que oferta cursos técnicos de nível médio integrado?

Com base no que já foi discutido anteriormente este trabalho tem como objetivo geral: Compreender como ocorre a aprendizagem profissional do aluno surdo usuário da Libras em um Centro de Educação Profissional que oferta cursos técnicos de nível médio integrado. E como objetivos específicos: Caracterizar o processo ensino-aprendizagem na escola de formação profissional, onde está inserido o aluno surdo; Descrever a área profissional e os motivos de escolha do aluno surdo pelo curso técnico; Refletir sobre as metodologias utilizadas pelos professores da educação profissional para incluir o aluno surdo usuário da Libras em suas aulas.

A pesquisa permitiu colher às informações necessárias sobre o processo de formação profissional da uma pessoa surda no Centro de Educação Profissional Petrônio Portela na cidade de Picos-PI, com a intenção de mostrar aos profissionais da educação uma reflexão sobre as suas práticas docentes, para reestruturar o cotidiano da escola técnica profissionalizante, valorizando assim, a diversidade humana.

O SURDO E O TRABALHO

Ballesteros (1856, p.120) no século XIX dizia que “Não basta ensinar aos surdos-mudos¹ os meios de comunicar com a sociedade por meio da linguagem. É preciso assegurar a eles o pão de cada dia, dar-lhes condições de uma arte, de um ofício, e por isto, em todos os colégios deve haver oficinas de trabalho”. Ou seja, naquela época, esse autor já tinha acreditava na capacidade das pessoas surdas, deixando claro para o ministro de fomento de Madri que era preciso garantir a elas, condições de próprio sustento através de uma educação que as habilitassem para o trabalho.

Hoje, porém, ainda existem muitas pessoas, até mesmo familiares de pessoas surdas que têm preconceito e dizem que os surdos são pessoas de “MENTE FRACA” (FALCÃO, 2017, p. 433), ou que não precisam estudar ou trabalhar, porque são beneficiadas pelo BPC (Benefício da Prestação Continuada) menosprezando a capacidade intelectual delas.

O BPC é um benefício previdenciário nacional mensal a título de contribuição social do governo federal que muitos surdos brasileiros recebem pelo fato de ter uma deficiência. Segundo Falcão (2017, p. 425) existe uma cultura entre os surdos de que não precisam de formação escolar nem profissional e que não precisam trabalhar diante deste direito, embora estejam garantidos por Lei caso não se adaptem ao serviço que seja reintegrado ao BPC.

Falcão (2017, p. 433) diz ainda que “[...] mediante essas dificuldades, a inclusão dos surdos no mercado de trabalho deverá ser preocupação tanto para família, para a escola quanto para a pessoa surda que deve ser encorajada com exemplos de outros surdos”. Mostrando a importância de a pessoa surda ter contato com outras pessoas surdas e assim, sentir-se motivada a buscar mais conhecimentos e autonomia.

O mundo do trabalho: um olhar sobre a educação profissional do surdo

Santana (2007) cita na introdução do seu livro “*Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*” uma reflexão a respeito da surdez e a possível implicância para se conseguir um bom emprego, dizendo que:

O diagnóstico da surdez traz, junto com ele, os pré-construídos culturais em relação ao “ser surdo”: impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência, insucesso na escola, incapacidade de conseguir um bom emprego etc. Quando uma família ouvinte descobre que o filho é surdo, tem que fazer escolhas: se realizará cirurgia de implante coclear, se aprenderá a língua de sinais, [...] se irá coloca-lo em uma escola regular ou especial (SANTANA, 2007, p.13).

A afirmação de Santana (2007) nos faz refletir sobre o tema: Surdez, que no ponto de vista dela se torna fator condicionante da existência da pessoa, envolvendo muitos aspectos como: ordem médica (diagnóstico e tratamento), ordem linguística (processos diferentes de aquisição da linguagem oral e/ou de sinais), de ordem educacional, de ordem social (dificuldades de interação com ouvintes), de ordem trabalhista (dificuldades de empregabilidade e luta pelas cotas) e de ordem política (luta pelos próprios direitos) (SANTANA, 2007, p. 13-14). A família ouvinte que não busca esclarecimentos a respeito da surdez, geralmente procuram garantir que seu filho possa falar, principalmente se médicos garantir que isso seja possível. Já a família ouvinte que é esclarecida sobre todos esses aspectos está engajada a buscar os melhores meios para que seu filho surdo se desenvolva com competência buscando sempre a autonomia e independência.

1 Termo utilizado na época da publicação, hoje em dia o termo não é mais aceito pela comunidade surda, admitindo apenas o termo surdo.

A família que se compromete com o desenvolvimento cognitivo e social do seu ente surdo busca a melhor forma de incluí-lo no ambiente escolar, nesse sentido, Pfeifer (1999, p.1) salienta que cabe às escolas, sobretudo as escolas especiais oferecer uma educação que proporcione aos estudantes com “deficiência, o desenvolvimento pessoal e à socialização, oferecendo um olhar amplo sobre as várias questões que envolve o mundo do trabalho”. Ressalta ainda que

É fundamental que as pessoas com deficiência conheçam suas aspirações, limitações e, a partir daí, construam o conhecimento necessário para integrá-lo na vida prática. Por essa razão, faz-se necessário oferecer programas que procurem sondar e analisar os interesses e aptidões e, a partir disto, orientar na escolha da profissão (PFEIFER, 1999, p.1).

A autora expressa à ideia que o sujeito surdo precisa ser consciente de seus anseios e também de suas limitações, isso porque o mercado de trabalho encontra-se cada vez mais competitivo e exigente em relação à qualificação profissional, exatamente por esse motivo ela diz que deve-se oferecer programas que façam sondagem e análise das aptidões desses sujeitos. Falcão (2017, p. 431) diz que uma conquista social para o surdo é “[...] poder estudar e estruturar a vida como sujeito ativo e produtivo”, sendo reconhecidos e não encobertos por privilégios e/ou superproteção.

O ser humano em sua grande maioria reconhece-se neste pensamento, pois qualquer pessoa, que tenha uma deficiência ou não, quer ter sua autonomia produtiva, principalmente na fase adulta, então não seria diferente com a pessoa surda, embora ela tenha as limitações da ausência auditiva, isso não a impede de ter aspirações profissionais e a vontade de estar incluída no meio laboral. Sassaki (2010, apud FALCÃO, 2017, p. 432-433) traz uma visão não imediatamente profissionalizante quando se refere aos “cursos existentes e os cursos futuros que deverão se adaptar-se ao perfil do novo aluno que reflete a diversidade humana”, afirmando que o “modelo social da exclusão” está na sociedade, por tanto é a sociedade que “deve eliminar todos os fatores de incapacidade e excludentes”, sendo a sociedade que deve “adequar-se as necessidades [...] das pessoas” com deficiência e não o contrário.

Nesse sentido, convém concordar com Falcão (2017), pois o que impede as pessoas surdas de se inserirem no mercado de trabalho não é a surdez, muito menos a Língua utilizada por elas, é a própria sociedade onde estão inseridas, que, preconceituosamente, desde a antiguidade consideravam os surdos como seres não pensantes, pois acreditavam que a fala era o resultado do pensamento, e por receio da dificuldade de comunicação as deixam na dependência de seus pais e dos benefícios assistencialistas, muitas vezes a própria família é agente impeditivo para que elas busquem a autonomia e consequentemente a independência e competência profissional.

Sabe-se que as escolas de surdos são locais privilegiados, principalmente nos discursos em relação ao surdo e ao trabalho. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizada na cidade do Rio de Janeiro hoje, conta com um programa desenvolvido pela Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional (DIEPRO) que tem o objetivo qualificar e encaminhar a pessoa surda para o mercado de trabalho, valorizando suas potencialidades e promovendo o exercício da cidadania. Porém, o INES é uma instituição que fica distante da maioria dos estados brasileiros, os surdos que pretendem se qualificar profissionalmente seguem o inevitável caminho de integração dos sujeitos surdos com uma “sociedade ouvinte”.

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou a abordagem qualitativa de natureza descritiva, pois segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 271) “[...] a pesquisa qualitativa há um mínimo de estruturação

prévia. Não se admitem regras precisas, como problemas, hipóteses e variáveis antecipadas, e as teorias aplicadas deverão ser empregadas no decorrer da investigação”. Este tipo de pesquisa se adequa a temática que se investigou, pois as informações a serem coletadas foram confrontadas com o estudo de teorias anteriores, até porque nas “pesquisas descritivas o objetivo primordial é à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

Quanto aos instrumentos se utilizou o estudo de caso, por permitir o conhecimento amplo e detalhado. De acordo com Yin (1981, p. 23 apud GIL, 1994), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Para coleta de dados foi utilizada a entrevista, do tipo semiestruturada, segundo Alves-Mazzotti (1999, p.168) a entrevista, por ser de natureza interativa, “permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os e aprofundando-os”. Semiestruturada porque dá ao entrevistador liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, com o intuito de identificar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo em um Centro de Educação Profissional.

Na análise de dados das pesquisas qualitativas busca-se atingir os significados manifestos e latentes no material qualitativo, através de técnicas de análise de conteúdo, análise de expressão, a análise de relações, a análise temática e análise da enunciação (GIL, 2002). No entanto, para Marques (2006), não existe nada pronto para aqueles que pretendem utilizar a análise de conteúdo como método em suas investigações. Na verdade, para este autor, existem apenas algumas regras básicas, que permitem ao investigador adequá-las ao domínio e objetivos pretendidos, reinventando a cada momento uma maneira de analisar.

Na pesquisa desenvolvida, além do estudo de caso (material colhido nas entrevistas e observação), também foram utilizados, como fonte, o estudo bibliográfico acerca do tema proposto. A observação desse estudo teve por base o que diz González Rey (2002, p. 57) sobre um momento informal, que é na informalidade que os sujeitos manifestam elementos que estavam obscurecidos ou que não se sentiram à vontade para manifestar nos momentos formais.

A proposta desta pesquisa para análise dos dados, portanto, foi que após a organização preliminar das observações, fez-se a análise das mesmas individualmente, agrupando as ideias comuns até que cheguem a um parecer coerente, que pudesse apontar as dificuldades, desafios e perspectivas para a formação profissional do aluno surdo. Com isso, o resultado da análise de dados foi confrontado com a literatura estudada na busca de concordância/divergência com outros estudos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As escolas e os centros de formação devem repensar suas finalidades, seu currículo, suas formas de atuação, isto porque é buscando na escola regular a qualificação necessária que os surdos se inserem para poder buscar inserção no mercado de trabalho (FALCÃO, 2017, p. 432). Nos próximos tópicos serão discutidos a relevância do acesso a formação profissional pelo aluno surdo.

O estudo de caso: A instituição e seus participantes

O estudo foi realizado na escola técnica o Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela localizada à Rua Moacir Luz, s/nº Bairro Canto da Várzea na cidade de Picos-PI, criada pelo Decreto Estadual nº 5.308 de 24 de janeiro de 1983, atualmente oferta cursos médio integrado a educação profissional em quatro eixos tecnológicos: Meio Ambiente e saúde; Informação e comunicação; Gestão e negócios; Segurança. Historicamente, foi estruturado com recursos do PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino) e mantido pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí, sob a modalidade de Ensino Integrado / 2º grau com habilitações básicas em: Construção Civil, Mecânica, Comércio, Saúde e Agropecuária.

Com avanços tecnológicos e as mudanças no ensino-aprendizagem, a escola foi reformada pelo PROEP (Programa de Reordenamento da Educação Profissional, para oferecer a partir de 2004, Educação Profissional nos níveis técnicos e básicos. Atualmente ofertando os cursos de educação profissional em: Serviço Jurídico, Recursos Humanos, Segurança do Trabalho, Análises Clínicas, Farmácia, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Redes de Computadores e Informática.

Para realização do referido escopo observou o aluno surdo em sua realidade escolar no Centro de Educação Profissional Petrônio Portela, ele sendo o primeiro surdo matriculado na escola que está localizada na cidade de Picos – PI. Nasceu no estado do Ceará na capital Fortaleza, terra natal de seu pai, veio morar na cidade de Picos-PI ainda criança, deficiente auditivo desde a infância, usou aparelho até o início de sua adolescência quando perdeu o aparelho e seus documentos em uma mudança, impossibilitado de ir à busca de um novo aparelho, devido às baixas condições financeiras da família, aprendeu a Língua de Sinais Brasileira – Libras, no início de sua adolescência com uma professora de Libras do projeto comunitário AABB Comunidade na cidade de Picos - PI, é oralizado, mas prefere se comunicar através da Libras.

Como escuta um pouco e consegue fazer leitura labial escreve em português com certa fluência, embora em algumas situações a estrutura da Libras apareça em sua escrita. Para que fosse possível a produção de dados desta pesquisa, foi realizada uma entrevista com esse aluno utilizando a Língua Brasileira de Sinais – Libras tanto pelo surdo como pela pesquisadora desse estudo, onde as perguntas e as respostas foram todas sinalizadas, depois, para a produção desse trabalho a autora traduziu para o português.

Foram sujeitos desse estudo também três professores que atuam nas diferentes disciplinas da base técnica do curso de informática em que está matriculado o aluno surdo. Os três são graduados na área de sistema da informação e iniciaram a carreira docente recentemente.

A referida escola oferta educação profissional de nível médio através de cursos técnicos nas modalidades Integrado ao médio e PROEJA (Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos) O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, depois foi ampliado em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios pedagógicos, passando assim a contemplar diferentes cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006).

O local destinado à realização desse estudo trata-se de um Centro de Educação Profissional da rede estadual de ensino do Piauí, localizada na zona urbana da cidade de Picos – PI. A instituição referida oferece nos turnos três turnos (manhã, tarde e noite) educação técnica profissional, atendendo aproximadamente 659 alunos da microrregião.

Não há registros na escola a respeito de outros alunos com deficiência, então considera-se como sujeitos desse estudo o primeiro aluno surdo matriculado na escola e três professores que

ministram disciplinas da base técnica no eixo tecnológico de informação e comunicação do curso técnico de informática. As entrevistas e observações foram realizadas nos meses de maio a julho e as análises dos resultados ocorreram no período de julho a agosto de 2018.

Constituição do cenário social da pesquisa com o primeiro aluno surdo do CEEP Petrônio Portela

No passado, as escolas de surdos tinham objetivos relacionados às necessidades emergentes das fábricas, exemplo disso foi citado por Klein (2010, p. 80) sobre uma publicação do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, onde ela pode verificar que a questão do trabalho era um dos objetivos da escola. Nos tempos atuais e se tratando de uma região onde não existem escolas de educação para surdos foi perguntado ao aluno surdo do CEEP Petrônio Portela: Quais motivos lhe fizeram escolher um curso técnico? Sua resposta foi rica em detalhes, dizendo:

Porque a informática é mais importante para eu trabalhar nas lojas do comércio e eu queria aprender um pouco mais sobre a informática para arranjar um emprego mais fácil, se eu não tivesse escolhido informática não teria como arranjar um emprego mais fácil. Aprender a consertar computador, baixar aplicativo do programa, aprender fazer arte Corel Draw, aprender a digitar, aprender a mexer no computador, quando for secretário, resolver os problemas do computador no CPU, no sistema, nos programas e várias outras coisas (ALUNO SURDO)².

Cabe ressaltar que o curso escolhido por ele foi o curso de informática, área tecnológica que está em constante evolução. Pelo teor da resposta, fica evidente que ele sabe exatamente o que essa área demanda, pois esses cursos foram “implantados em uma época de crescente interesse por computadores, em que grandes empresas e bancos necessitam de mão de obra específica para a digitação”, configuração e manutenção dessas máquinas (KLEIN, 2010, p. 83). Por estar “antenado” com os aspectos tecnológicos que permeiam a sociedade atual, ele é consciente das possibilidades que essa área representa nos dias de hoje e futuramente.

Klein (2010, p. 83) explica que muitas escolhas dos sujeitos surdos por atividades profissionais são motivadas pela família e educadores por acreditarem que a informática seja uma atividade ideal para os surdos, nesse sentido, se perguntou ao aluno surdo se ele se identifica com o curso que escolheu e suas motivações? Como resposta ele disse:

Bom, eu não gosto muito de informática, poucas coisas eu gosto de informática. Agora, a informática ajuda a pessoa a ter um bom salário e é bom trabalhar na sombra (ALUNO SURDO).

Pela resposta dele pode-se perceber que ele tem a perspectiva que essa área é bem remunerada e não é desgastante fisicamente, embora não goste muito da área ele vê possibilidade de ter uma vida laboral produtiva financeiramente falando. Tem esse ponto de vista por ver pessoas da comunidade e da própria escola tendo um bom padrão de vida por trabalharem nessa área.

Para Sassaki (2010, p. 31) foi a partir do final da década de 60 que o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. A respeito da integração, perguntou-se ao aluno surdo se os professores procuram se comunicar com ele para saber se o mesmo está entendendo os conteúdos.

Muitos não. Tem algum professor na sala que é muito básico, tem professor que não explica

2 Texto traduzido em português pela autora.

bem e tem professor que explica muito bem, aí eu acho que eles não conversam comigo (ALUNO SURDO).

A integração que deve ocorrer na sala de aula entre o aluno surdo e os outros de maioria ouvinte segundo Sassaki (2010, p. 33) têm que de alguma forma capacitada a superar as barreiras. O que em muitas escolas da rede regular a atual dizem superar fazendo a inclusão das pessoas surdas por meio da presença de um intérprete. No entanto, não é possível incluir o aluno surdo apenas com a presença do intérprete, deve-se criar um ambiente onde todos saibam a Libras e possam interagir e desenvolver potencialidades, A esse respeito, foi perguntado se os professores o ajudam o aluno surdo a interagir com os colegas, a resposta dele foi a seguinte foi dizendo que os professores pedem para ele fazer trabalhos e sobre as notas apenas.

A resposta do aluno para as questões anteriores nos faz refletir sobre os aspectos que compõem a história da inclusão, que no Brasil embora todos estejam conscientes que se trata de um processo que depende de mudanças sociais e a mudança de atitudes das pessoas, pelo fato de deverem ser incorporadas a seus hábitos pessoais, se tornam ainda mais lentas (PIRES, 2006 *apud* FALCÃO, 2017, p.35). Principalmente no que se refere aos alunos surdos, onde a maior dificuldade de inclusão é a língua, o meio próprio de comunicação.

Cabe ressaltar aqui, que esse aluno é um sujeito oralizado, aprendeu a falar desde a infância, o que ele diz que acha que o professor que explica bem não conversa com ele é algo bastante complexo para se analisar, pois a realidade da escola é um ambiente bem diversificado, com um número grande de turmas e consequentemente de alunos, o que muitas vezes leva os professores a não se aproximar de todos os alunos para conversar e conhecer sua realidade. E quando ele diz que os professores o ajudam a interagir com os demais alunos, isso acontece somente em momentos isolados, como atividades que são avaliativas não é uma interação cotidiana.

Falcão (2017, p.37) afirma que em muitas escolas da rede regular de ensino, a atual inclusão das pessoas surdas se faz apenas por meio da presença de um intérprete. Sabendo que o aluno surdo conta com a presença do intérprete de Libras em sala de aluno, foi perguntado se o intérprete facilita o entendimento das matérias ajudando a tirar dúvidas? Ele disse o seguinte:

Meu intérprete ajuda quando o professor fala, interpreta só a explicação quando o professor for muito básico, mas o estepe dele não ajuda muito, ele não melhora porque quer namorar, mas ele se esforça muito, o curso de informática é difícil (ALUNO SURDO).

Embora o artigo 17 do Decreto nº 5.626/2005 afirme que “a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”. No Piauí há poucos profissionais intérpretes de Libras, a maioria deles, encontram-se na capital. No interior do estado, são admitidos intérpretes que possuam cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. E foi nesses cursos que o intérprete do aluno surdo do CEEP Petrônio Portela foi formado, quando o aluno diz que o estepe dele não ajuda muito, é querendo dizer que ele precisa melhorar buscar mais conhecimento da língua e sinais da área de informática desconhecidos por ambos.

Quando ele disse que o curso de informática é difícil, percebe-se que é pelo fato do curso ser da área de exatas, haver muitos códigos e termos técnicos desconhecidos. Diante dessa resposta, perguntou-se então, quais disciplinas do curso ele preferia? Ele respondeu que gosta das disciplinas da base comum como história, geografia e biologia. O que não é muito comum para estudantes surdos que se identificam com as disciplinas que envolvem cálculos por ser mais visual.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Ao final da entrevista perguntou-se ao aluno surdo se ele pretendia continuar estudando, fazer universidade? Qual curso ele desejaria fazer? A resposta foi a seguinte:

Bom, eu acho que pra me estudar na universidade é muito difícil, eu não tenho vontade de ir para universidade, quando eu terminar o ensino médio, eu não vou mais fazer universidade. Eu poderia ter ido sim para universidade, eu queria escolher o curso PM, polícia rodoviária Federal, professor de Libras, também direito, mas eu acho que é complicado eu ir estudar na universidade (ALUNO SURDO)³.

O que ele respondeu demonstra claramente que o mesmo não é motivado para prosseguir os estudos, não é mostrado a ele exemplos de pessoas surdas que conseguiram se destacar através da educação. Sassaki (2010, p.40) diz que a inclusão é um processo que contribui para o desenvolvimento de uma nova sociedade através de ações, pequenas ou grandes, em ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, assim como na própria pessoa com deficiência. Acredita-se que não só os professores devem influenciar, mas também toda a família e amigos do sujeito surdo que tenha o objetivo de se qualificar profissionalmente em nível superior e assim conseguir um bom emprego.

Constituição do cenário social da pesquisa com os professores da base técnica de informática do primeiro aluno surdo do CEEP Petrônio Portela

Nessa sessão serão comentadas as entrevistas realizadas com os três professores das disciplinas da base técnica do curso de informática do CEEP Petrônio Portela, esses professores foram entrevistados em momentos diferentes e separadamente para obter respostas sem interferências do ambiente de trabalho.

O artigo 36-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.304/96) que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio diz

[...] O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. E que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2017, p. 29).

Este parágrafo não faz menção diferenciada a formação profissional do sujeito surdo e, muito menos nenhuma das outras alíneas da seção IV-A da LDB, garantindo as pessoas surdas igualdade perante a Lei, como está mencionado no Capítulo II artigo 4º do Estatuto da Pessoa com deficiência: “Art. 4º. Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. (BRASIL, 2015, p. 12). Então, as pessoas surdas têm direito garantido por lei de se inserirem na educação profissional em busca de formação adequada para assim, poderem entrar no mercado de trabalho com competência e habilidades desenvolvidas durante os cursos técnicos que melhor se adequar a suas aspirações. De ante do exposto, na entrevista aos três professores que ministram aulas no curso técnico de informática do CEEP Petrônio Portela lotados nas diferentes disciplinas da base técnica profissional, foi perguntado: A escola oferece acessibilidade necessária para o aluno surdo se desenvolver? As respostas foram as seguintes:

3 Transcrito pela autora para melhor entendimento dos leitores.

Professor A – “Oferece sim”.

Professor B – “Sim, com o auxílio do intérprete em sala”.

Professor C – “Sim, mas precisa melhorar”.

Ao professor C ainda foi acrescentando outra pergunta: Você poderia elencar os pontos em que a escola precisa melhorar para promover essa acessibilidade? A resposta foi: “Um dos principais pra mim, seria a qualificação dos professores para saber lidar da melhor maneira possível” (Professor C).

A inclusão de um aluno surdo não termina quando ele é colocado em uma sala regular, isso é apenas o início. É preciso que haja operacionalização da inclusão, que requer capacitação dos professores, recursos didáticos especializados. Nesse sentido, a pergunta feita aos três professores foi: Você já participou de alguma formação para trabalhar com alunos com deficiência? É conveniente ressaltar aqui que os três professores são estreates na profissão docente e que todos são formados em cursos de bacharelado na área de sistemas da informação, o que esclarece o fato da resposta dos três ser negativa a essa pergunta.

Outra pergunta realizada na entrevista aos três professores do aluno surdo foi: O que você faz para envolver o aluno surdo em suas aulas e interagir com os outros alunos? Apenas dois professores responderam, um deles não quis opinar:

Procuro sempre envolver ele nas atividades em sala de aula. Procuro adaptar minha aula para seu melhor entendimento, e envolver os alunos ouvintes no universo da Libras, com a ajuda do intérprete. (Professor A).

É muito difícil proporcionar uma interação. Entre eles é mais fácil, porque eles (alunos) já se conhecem e fica assim mais fácil deles se comunicarem (Professor C).

É visível que as crenças, atitudes e motivação do professor influenciam a inclusão, quando um dos professores não se posicionou em relação às formas de envolvimento com o aluno surdo, demonstrou que provavelmente não faz nada para que a inclusão aconteça. Entre as crenças e motivações se encontram: acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos surdos e estimular o desenvolvimento de sua autoestima. Sentimentos positivos nos alunos sem deficiência como solidariedade e respeito mútuo são desenvolvidos também pela inclusão (SASSAKI, 2010, p.42), embora os professores não tenham conhecimento da Libras, é fundamental que pelo menos mostrem-se interessados no aprendizado do seu aluno surdo, seu desenvolvimento escolar, como o professor A demonstrou fazer.

A despeito da educação entorno dos surdos, apesar de alguns autores dizerem que eles são “iguais” às ouvintes, de aprenderem “igualmente”, de que a diferença é apenas a língua, enfim negam a deficiência como questão política e ideológica e esquecem-se que por trás deste desvio conceitual muitas pessoas surdas são abandonadas pedagogicamente porque não lhes são oferecidas estratégias adequadas às suas funções cognitivas (FALCÃO, 2017, p. 47).

Não é o caso do aluno surdo sujeito dessa pesquisa, que conseguiu aprender a ler e escreve muito bem, está razoavelmente na idade certa para série que cursa. Com certeza a defasagem da maioria dos alunos surdos tem muito haver com a falta de interesse dos professores da escola regular de se envolverem com os alunos surdos e buscar melhores metodologias para que seus alunos se desenvolvam profissionalmente, pois os professores não estão sendo formados para trabalhar com as diferenças, mas sim para homogeneidade, que não existe em nenhuma parte do nosso planeta, pois a humanidade é diversa.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Outra questão importante da entrevista foi no que diz respeito à avaliação, a pergunta foi: Como você avalia o desenvolvimento educacional do seu aluno surdo futuro profissional? Assim foi respondida:

Avalio como muito promissor, porque ele é muito dedicado e consegue absorver os conteúdos com facilidade. (Professor A).

Às vezes ele demonstra interesse em trabalhar na área, outrora não. E isso afeta diretamente no seu interesse e no seu desenvolvimento educacional (Professor B).

Vejo nesse aluno uma capacidade incrível pelo seu interesse e dedicação, embora haja barreiras, acredito em um futuro promissor (Professor C).

Diante das respostas cabe uma observação pertinente, os professores A e C fazem uma avaliação promissora do aluno surdo, enquanto o professor B avalia de forma distante o aluno, como se estivesse falando de outra pessoa. Nas observações em sala o aluno demonstrou ser uma pessoa tranquila e receptiva, sempre disposto a ajudar, a aprender e a realizar todas as atividades.

Portanto, pode-se dizer que a realidade dos professores da educação profissional precisa de formação adequada, pois o que se percebe são escolas fazendo uma inclusão incipiente, muitas vezes sem a presença de intérpretes, pois na rede estadual de educação da cidade de Picos há poucos desses profissionais que necessitam também de horário pedagógico e não há ninguém para substituí-lo. O professor B, por exemplo, só soube que tinha um aluno surdo em sua segunda semana de aula, pois na primeira, o intérprete de Libras não estava na sala, por isso a distância e a falta de empatia em suas respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autonomia de uma pessoa surda em se tratando de qualificação profissional depende muito mais de uma nova postura de todos a sua volta do que de sua própria vontade, pois é o estímulo e a conscientização das pessoas da família, dos professores e dos amigos que poderão ser somados aos fatores de competência, funcionalidade e autonomia poderá proporcionar a empregabilidade desejada.

O estudo deixou claro que o aluno surdo sabe exatamente o que a área de informática demanda, pode-se perceber também que ele tem a perspectiva que essa área é bem remunerada e não é desgastante fisicamente. Sobre a relação professores-alunos, ele demonstrou que a maioria dos seus professores não procura se comunicar com ele e às vezes falam sobre trabalhos ou notas. O aluno sujeito dessa pesquisa gosta das disciplinas da base comum como história, geografia e biologia, o que não é muito comum para estudantes surdos que se identificam com as disciplinas que envolvem cálculos por ser mais visual. Também demonstrou claramente que não é motivado para prosseguir os estudos, fazer um curso superior, até elencou alguns cursos do seu interesse, mas desmotivado disse que seria muito difícil ele conseguir passar nas provas.

Quanto aos professores são conscientes que a escola dispõe da acessibilidade que o aluno surdo necessita - o intérprete de Libras, apenas um sente a necessidade que a escola precisa ofertar capacitação para os professores para melhorar essa acessibilidade. Como os três professores entrevistados são bacharéis na área de informática e iniciaram suas carreiras docentes recentemente, não tiveram nenhuma formação para trabalhar com as deficiências. Sobre a interação com o aluno surdo, só um dos professores procuram se comunicar com ele e pede ajuda ao intérprete para realizar a interação entre os alunos, outro professor acha que a interação

entre os alunos é mais fácil por já se conhecerem e um dos professores não quis opinar. Sobre a avaliação, dois professores avaliam o aluno surdo com um futuro promissor e um deles, disse que às vezes ele demonstra interesse outras vezes não, porém nas observações em sala, o aluno demonstrou ser uma pessoa tranquila e receptiva, sempre disposto a ajudar, a aprender e a realizar todas as atividades.

Portanto, os profissionais da educação profissional precisam refletir sobre as suas práticas docentes, para reestruturar o cotidiano da escola técnica profissionalizante, valorizando assim, a diversidade humana. Isso porque, o estudo mostrou que a área técnica precisa urgentemente capacitação para trabalhar de forma mais pedagógica, receptiva e empática, pois a sociedade não é composta de pessoas iguais e sim de diferenças que se completam e se ajudam mutuamente. Pois não é possível incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete, é preciso garantir a ele seus direitos de prosseguir com qualidade seus estudos e conseguir um emprego fruto de seu próprio esforço.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. 2. ed. **O método em ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thonson, 1999.

BALLESTEROS, J. M., 1749-1869. **Memória dirigida al Exmo. Sr. Ministro de Fomento relativa al viaje que de Real ordem acabe de verificar por Europa**. Madrid: Imprenta del Colegio de Sord-Mudos, 1856.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 18 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Campinas: Paz e Terra, 1979.

FALCÃO, L. A. **Surdez, Cognição Visual e Libras**: estabelecendo novos diálogos. -5. ed. revisada e ampliada. Recife: Ed. do Autor, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994. (Yin, 1981)

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KLEIN, M. **Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/3696>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: Carlos Skliar. (org.). **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4ed. Porto Alegre/RS: Mediação, 2010, p. 75-92. (v. 1).

_____. **Movimentos surdos e o discursos sobre surdez, educação e trabalho**: A constituição do surdo trabalhador. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 24., 2001, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu (MG), 2001. p. 135-135.

LAKATOS, E. M.; MARCONE, M. de A. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LUZ, Renato Dente. **Cenas Surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MARQUES, D. J. C. **Trabalhos acadêmicos**: normas e fundamentos. EDUA: Editora da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

PFEIFER, E. A. Formação Profissional para surdos: Resgatando uma História. *Psicologia Escolar e Educacional*, **SciELO**, v. 3, n. 1, p. 87-96, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v3n1/v3n1a11.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VIANA, A. dos S. **A Inserção dos Surdos no Mercado de Trabalho:** políticas Públicas, Práticas Organizacionais e Realidades Subjetivas. 2010. Dissertação (Mestrado). UNIGRARIO. Rio de Janeiro, 2010.